
Tesis de Maestría en Planificación y Gestión de Procesos
Comunicacionales

Gestión y políticas públicas.

Una mirada comunicacional en la construcción
político-institucional de la Coordinación Nacional
de Educación Artística

Maestranda: Lic. Daniela I. Staniscia
Directora: Mg. Nancy Díaz Larrañaga
Co-Directora: Prof. Marcela Mardones

Agradecimientos

A mis viejos, por acompañarme siempre en cada paso.

A Xime, por ser hermana de la vida.

A Nancy, por hacer posible esta tesis y acompañarme en el proceso.

A Marcela, por haber confiado en mí y aceptar co-dirigir esta tesis.

A Alberto Sileoni, por su tiempo y cordialidad en la realización de la entrevista para este trabajo.

A todo el equipo de la Coordinación Nacional de Educación Artística, funcionarios jurisdiccionales y docentes, por sus voces, compromiso, la convicción y el trabajo compartido.

Agradezco especialmente a todos/as los/as docentes y compañeros/as de PLANGESCO, de quienes he aprendido a descubrir el mundo desde diversas miradas.

A los espacios institucionales y académicos que me han abierto sus puertas para construir saberes desde lo colectivo.

A Paz y Sandra, por su apoyo y acompañamiento.

A los/as amigos/as con quienes transito el camino. Cerca o lejos siempre presentes.

ÍNDICE

Introducción.....	4
Capítulo 1. Abordajes conceptuales.....	10
1.1. Una mirada desde la comunicación/cultura.....	10
1.2. La necesaria relación entre clase, cultura y hegemonía.....	16
1.3. Estado y políticas públicas, su dimensión cultural.....	22
1.4. Educación y arte, sus significaciones sociohistóricas	28
Capítulo 2. Tiempos y Contextos.....	33
2.1. Un recorrido por la educación en el sistema argentino.....	33
2.2. La globalización, entre falacias y descentralización.....	38
2.3. De las transformaciones sociales.....	42
2.4. La reversión del neoliberalismo actual	47
Capítulo 3. Decisiones metodológicas.....	56
Capítulo 4. La práctica en la construcción de sentido.....	60
4.1. Contexto, actores y tramas	60
4.2. El proyecto para consolidar una política de Educación Artística.....	70
4.3. El proceso institucional en la creación de una Coordinación Nacional.....	78
4.4. Nuevos actores, nuevas tramas.....	90
Capítulo 5. Alcances de la Educación Artística en la gestión (2008-2015).....	105
5.1. La transformación esperada	105
5.2. El arrebató impensado	111
Reflexiones finales.....	118
Anexos. Instrumentos metodológicos.....	124
Referencias bibliográficas.....	231

INTRODUCCION

Al momento de pensar este trabajo permití realizarme algunos interrogantes, sobre todo con el fin de poder plasmar cuestiones que vincularan la propuesta académica, mis intereses personales y la elección de la práctica. En principio ¿por qué PLANGESCO? ¿Por qué esta tesis?

De un modo inesperado comenzaron a surgir algunas respuestas que opté por convertirlas en una suerte de presentación. La elección de reunir en mi tesis la sistematización de la experiencia de gestión institucional y el análisis comunicacional de la construcción de las políticas públicas educativas en el campo específico de la Educación Artística, no solo parten de mi interés por generar un aporte para recuperar la memoria colectiva e impedir la invisibilidad generada desde los poderes hegemónicos; sino además por contribuir desde los espacios académicos a la producción de sentidos que permitan dar a conocer el trabajo realizado en pos de garantizar derechos, poniendo las producciones al servicio de la comunidad toda, abriendo espacios a la discusión, al debate de ideas y al trabajo en el territorio para incluir a otros y otras. Considero de suma importancia el rol de la comunicación para alcanzar esos desafíos, como herramienta fundamental para defender los derechos adquiridos, sobre todo en estos tiempos difíciles de reversión neoliberal. Esto depende de todos y todas, y la Universidad debe ser el medio que nos permita construir los puentes necesarios para ello.

Es así, que he definido como objetivo general de esta tesis la sistematización de la experiencia institucional de la Coordinación Nacional de Educación Artística durante el período 2008-2015 con el fin de reconocer la intervención de los procesos comunicacionales que posibilitaron la constitución del espacio de gestión y hacer visibles las políticas implementadas.

Antes de obtener dicha definición, y luego de algunas búsquedas, emerge el tema a partir del diálogo entre la propuesta de PLANGESCO y la experiencia laboral que he transitado en la Coordinación Nacional, cuando fui convocada para sumarme al equipo con el fin de aportar una mirada comunicacional a las acciones planificadas.

Este nuevo desafío me convocaba no solo desde un lugar profesional sino también desde un lugar político, el cual promovía trabajar por la igualdad, la inclusión y la soberanía. Asimismo, decidí comenzar con una formación que me aportara herramientas para la gestión institucional, a la vez que me permitiera ampliar la mirada en el modo de entender los procesos comunicacionales a partir del mundo de las significaciones sociales. Así fue como formación académica y prácticas convergieron con mis ganas y convicciones de contribuir a la transformación que proponía el proyecto político nacional.

El aprendizaje fue enorme. La tarea compartida. La planificación de las políticas y las acciones que se desarrollaron daban cuenta del compromiso con la realidad social, con la igualdad, mediante el cual se garantizó el acceso a la Educación en general y de la Educación Artística en particular, de punta a punta en nuestro país. Muchos de esos resultados y los procesos que hicieron posible su concreción se recuperan en esta tesis, con el objetivo de dar a conocer esas políticas públicas, cuando el gobierno actual y sus poderes buscan destruir, deslegitimar, estigmatizar, perseguir e invisibilizar hechos y actores sociales vinculados a la gestión del proyecto político 2003-2015. Sin embargo, eso mismo es lo que debe darnos la fortaleza para continuar en el camino de la lucha y la transformación.

Luego de transitar las diferentes materias y seminarios que propone la maestría, me resultó interesante poder pensar esta práctica desde la mirada de la Comunicación/Cultura. Este campo denota intrínsecamente un debate que suma voces a favor y en contra. Por un lado, estarán quienes critiquen esta posición aludiendo que serán los estudios culturales los responsables de desdibujar el objeto y método de la comunicación, agregando que servirán en última instancia a los objetivos globalizadores en tanto abarcan conceptos más antropológicos, sin considerar el análisis y la construcción de teorías vinculadas a los medios, los discursos y la semiología. Por otro, nos encontramos quienes entendemos que desde la dimensión cultural se genera una apertura del campo de la comunicación que enriquece los abordajes en la problematización de temas, los procesos de investigación y se deja de lado definitivamente la mirada funcionalista con la que fue identificada por mucho tiempo.

Desde esta perspectiva es desde la cual me interesa trabajar, para poner en diálogo autores como Stuart Hall, Thompson y Williams que pueden citarse como antecedente de los estudios culturales; luego Jesús Martín Barbero, González, García Canclini, entre otros; me permitieron encontrar la referencia de los estudios culturales latinoamericanos y así acercarme a la vinculación entre la comunicación y las políticas públicas. Si bien reconoceré el antecedente de Hall, haré hincapié en la mirada latinoamericana que, como explica Martín Barbero, 'ya eran estudios culturales incluso antes de su denominación'.

En consonancia con dicha perspectiva, tomaré su definición de comunicación como la trama de relaciones sociales entre sujetos, atravesada por mediaciones comunicacionales y por los sentidos producidos culturalmente en el ámbito de la sociedad; la cual reconoce en ese campo de relaciones la producción y disputa de sentidos, donde se genera la lucha política y de poder para instalar esos sentidos construidos, es decir, la construcción de hegemonía. Este abordaje me llevará a definir conceptos como cultura, clase, hegemonía y sus implicancias teóricas en relación a las políticas públicas y el Estado. Propondré indagarlos a partir de Gramsci, Bourdieu, Rivera, Laclau, Mouffe, Oszlak, entre otros autores; quienes desde sus distintos campos me permitirán consignar una posición para entenderlos.

Desde la perspectiva antropológica de Grimson y Semán, tomaré el concepto de cultura quienes la definen en base a tres implicancias: es aprendida de la vida social, se encuentra integrada a ella y considera un sistema de significaciones sociales que difieren de acuerdo a los grupos y se definen o pertenecen al territorio específico de cada uno de ellos. Esta definición me encontrará con otros conceptos como la(s) identidad(es) de esos grupos sociales, sus reconocimientos y sus experiencias compartidas. Así llegaré a definir clase, que a la vez me llevará a indagar en cuestiones de lo popular, el pueblo, entendiéndolo tanto en su dimensión política como en su entorno político. Así, reconoceré a la práctica en la resignificación que brindará su contexto sociohistórico.

Estas referencias serán necesarias para llegar a la concepción de Estado definido como Estado-Nación, entendiéndolo desde la soberanía y la unidad económica y social. Una idea de patria en el sentido social, que representa el predominio del bien público por sobre los

intereses individuales y la eliminación de los privilegios. En este sentido, la soberanía representa el poder de los ciudadanos encarnado en el poder del Estado.

La intencionalidad que implica la intervención para la transformación de esas realidades populares asumen su definición como la práctica organizada que responde a problemáticas definidas socialmente, que no pueden ser superadas de forma individual, y que se orientan a la transformación suponiendo una legitimación social, es decir responsabilidad pública. A partir de las reflexiones de Uranga en este sentido, profundizaré acerca del rol de lo público y del Estado, para quien la esfera de lo público se define a partir del análisis y debate de un conjunto de individuos sobre los asuntos públicos, aunque necesariamente se construye desde lo colectivo, como resultado de un intercambio comunicacional en el espacio de la cultura.

A partir de ello, tomaré como referencia las implicancias que la Educación Artística ha tenido a lo largo de su historia y cómo fue modificándose el abordaje del arte, teniendo en cuenta su significación y su relación con la cultura, hasta llegar al concepto de arte como conocimiento, implicado en la construcción de las políticas públicas generadas en la práctica de gestión elegida. Asimismo, explicitaré aquellas significaciones compartidas entre arte y comunicación, más allá de las particularidades que implican en cada uno de sus procesos. Será importante resaltar que ambos campos del conocimiento se desarrollan entre lo simbólico y las tramas, algo que contempla las experiencias en el momento mismo en el que suceden esos procesos y permiten la construcción de sentidos.

De acuerdo a estas referencias teóricas, entenderé la planificación de las políticas públicas desde el análisis de esos grupos sociales y sus vinculaciones culturales, su territorialidad, y la definición en un contexto histórico y sociopolítico determinado. Esto me permitirá situar la práctica en el período de gobierno sucedido en Argentina durante 2003-2015.

Con el fin de establecer el análisis en el marco de dicho contexto, considero necesario realizar un breve recorrido por la historia del sistema educativo argentino, para luego efectuar el análisis del período mencionado en comparación con la década del 90 y con la actualidad. Para ello será necesario retomar autores como Freire, Reguillo, Svampa, Puigross, Gentili, García Canclini, Gvirtz, Dussel, Pineau, entre otros. A partir de ellos

analizaré la globalización, sus implicancias en torno a los aspectos de la vida sociopolítica y cultural; y su intervención en la política educativa llevada adelante en nuestro país en la década del 90. En este sentido, incluiré la situación referida a la Educación Artística esos momentos. Este repaso será fundamental para comprender la reconstrucción institucional, política, económica y social del país luego de la crisis de 2001, a partir del proyecto político liderado por Néstor Kirchner y Cristina Fernández.

En este marco desarrollaré la sistematización de la práctica elegida, basada en el reconocimiento de la Educación Artística en la Ley de Educación Nacional N° 26.206. A partir de este hecho, desandaré la experiencia de institucionalización, gestión y resultados de la Coordinación Nacional de dicha modalidad en tanto política pública, a partir de su constitución y la vinculación entre actores, contextos y tramas. Indagaré sobre su creación, los modos de organización y planificación institucional, estrategias, líneas de acción y sistematización implementadas. Para ello, retomaré autores como Chávez Zaldumbide, Mata, Schmucler, Uranga, Schvarstein, De Certau, de Sousa Santos, entre otros; a partir de los cuales analizaré las significaciones establecidas en los procesos comunicacionales, de construcción y desarrollo a partir de la mirada de las epistemologías del sur.

El sustento de los datos en términos específicamente de la gestión se verá materializado en la recopilación de fuentes basadas en documentos normativos, como la Ley de Educación Nacional N° 26.206 y las Resoluciones de la modalidad Educación Artística aprobadas por el Consejo Federal de Educación; así como también las entrevistas realizadas a los actores que formaron parte de la experiencia institucional.

Esta tesis de PLANGESCO tiene como objetivo promover una reflexión desde el campo de la comunicación en diálogo con otros campos de conocimiento, que permita hacer visibles las políticas públicas realizadas y construir sentidos en la comunidad a través de prácticas de gestión que desde la acción política garantizaron derechos y permitieron la inclusión de muchos ciudadanos y ciudadanas que habían sido desplazados/as, ignorados/as e invisibilizados/as. En tal sentido, la desjerarquización sufrida por la Educación Artística y su ausencia en la obligatoriedad, reducida a un mero apoyo de otras asignaturas curriculares, configura la situación de la que partiré para establecer el análisis del proceso

que implicó una nueva mirada para entenderla y generar las políticas que permitieron su transformación en el sistema.

Hoy la realidad nos muestra la conducción de un gobierno que lejos de representar los derechos de las mayorías, ejecuta políticas que benefician a los grandes poderes, resigna soberanía e independencia, además de someter a argentinos y argentinas a una situación de exclusión, privación y persecución, desatendiendo el Estado de derecho. Por esto consideré necesario incluir una breve reflexión de esta suerte de reversión neoliberal que hoy nos azota, para repensar, identificar sus mecanismos, establecer resistencias y dar las luchas necesarias. Este aspecto será indagado a partir de autores como Boltanski y Chiapello, Lipovetzky y Serroy, Žižek, Han, Forster, Rinesi, González, Kaufman, entre otros.

Por último, y en términos personales, expresar la inmensa felicidad que ha significado para mí consolidar esta tesis. No solo porque comprende el final de un trayecto de formación académica que tanto me ha aportado en las formas de mirar el mundo, nuestra sociedad y sus problemáticas; sino porque además recupera una experiencia profesional que ha representado un gran desafío y un profundo orgullo por haber sido parte de un equipo que trabajó con convicciones en la transformación que proponía el proyecto nacional.

Solo agradecimiento por todos los espacios transitados y compartidos con colegas, compañeros y compañeras, de los cuales he aprendido mucho y han contribuido en mi formación tanto académica como laboral, con aciertos y errores. Este trabajo pretende contribuir a seguir fortaleciendo las convicciones y continuar trabajando por un país más justo y soberano.

La Plata, 14 de diciembre de 2018

CAPÍTULO 1.- ABORDAJES CONCEPTUALES

1.1.- Una mirada desde la Comunicación/Cultura

El campo de la comunicación ha atravesado por diversas posturas a lo largo de su historia. Desde la teoría hipodérmica,¹ pasando por la definida corriente empírico-experimental o “de la persuasión”² que introduce los procesos psicológicos en la relación emisor – mensaje – receptor; y los estudios empíricos o “de los efectos limitados”³ que atiende a la influencia de las vinculaciones comunitarias; hasta la teoría estructural-funcionalista, cuya característica fundamental radica en explicitar las funciones desarrolladas por la comunicación de masas en la sociedad.

Estas no serían definitivas, ya que posteriormente la Escuela de Frankfurt establece sus teorías en torno a definiciones desde elementos como la transformación, la melancolía y el escepticismo, a partir de referentes como Marcuse, Adorno y Horkheimer, quienes pondrán de manifiesto la idea de crisis de la cultura para ir tras la búsqueda de la transformación social. En palabras de Waldman (1989):

la existencia del hombre contemporáneo carece de sentido lógico, y que, como bien lo señala la literatura del siglo XX, donde los grandes personajes de nuestra historia eran el solitario, el vagabundo, el exiliado y el marginal. Muestra la irracionalidad apocalíptica que puede alcanzar la capacidad de

¹ Se fundamenta en la comunicación de masas asociada a experiencias totalitarias. Una versión superada de ella se alcanzó con el modelo de Lasswell, basado en tres ejes: quién dice qué, a través de qué canal y con qué efecto (Wolff, 1987 en Lasswell, 1948) a partir de la modalidad estímulo-respuesta.

² Esta teoría presenta finalidades específicas, planificadas para ejecutar un objetivo concreto en un tiempo determinado; posee amplia cobertura, se pueden medir sus resultados y suele ser promovida por instituciones que manejan cierto poder y autoridad. Por último, se venden los argumentos a un público que los aprecia como nuevos y aprecian además un sistema compartido de valores (Wolff, 1987; en McQuail, 1977).

³ La caracterización que realiza Wolff (1987) de estos estudios vincula la teoría mediológica con la sociológica, a través de relacionar los procesos de comunicación de masas con las características del contexto social en el que se producen. Desde este punto de vista se completa la revisión crítica de la teoría hipodérmica (p.17).

creación-destrucción del hombre, mientras se ponen al servicio de la guerra los avances más notables de la ciencia. (p.5)

Lo cierto es que las reflexiones propuestas por esta escuela no pueden entenderse por fuera de su contexto histórico. Surgían en medio de la reestructuración capitalista europea de finales del siglo XIX que trajo aparejada la llamada revolución industrial, donde la expansión de la economía, la concentración y acumulación del capital modificaban los hábitos sociales.

A principios del siglo XX, se dirimían tensiones entre las ideas del positivismo y las búsquedas intelectuales que comenzaban a interesarse por los campos vinculados al inconsciente, las relaciones sociales, lo experimental, etcétera. Por otra parte, el período transcurrido entre las dos guerras mundiales fue crítico para el movimiento obrero, por lo que las crisis estructurales desatadas allanaron el camino para la asunción de los regímenes totalitarios en Alemania e Italia.

La producción artística reflejaba el malestar de todos los aspectos de la vida social, económica y política en esa Europa. Las vanguardias adoptaban por entonces la forma de crítica estética que rompía con los moldes, valores y normas, atravesando todas las expresiones artísticas.

En paralelo, se iban desarrollando nuevas formas de entretenimiento cultural en lo que se dio en llamar *cultura de masas*. La Teoría Crítica representaba el escepticismo propio acerca de una historia que dejaba a su paso crueldad, muerte, miseria y destrucción. La industria cultural unificaba a través de la identidad del consumo el carácter totalitario y la “igualdad represiva” (Waldman, 1989:27). Benjamín (1989) expresaba que la reproducción tecnológica a la que se sometía a las obras de arte dirimía el “aura” de la obra, es decir le quitaba el “aquí y ahora” de su existencia, que era lo que la definía como tal. Para él, ese “aquí y ahora” definía su autenticidad⁴ y al momento en que ésta fracasa, se trastorna la función del arte. Por lo tanto, en ese proceso se vulnera todo lo que desde el origen puede transmitir la obra, tanto en términos materiales como en términos históricos.

⁴ La definición que Benjamín le otorga a la autenticidad es “la cifra de todo lo que desde el origen puede transmitirse de ella, desde su duración material hasta su testificación histórica” (1989:22).

Si bien podría profundizar acerca del contexto sociopolítico de los mencionados antecedentes, tomaré esos enunciados para esbozar que fueron los *estudios culturales* los que vendrían a dar el lugar a una nueva manera de entender el campo de la Comunicación, redefiniendo su concepto desde la construcción de sentidos a partir de las prácticas sociales.

Es entonces cuando se genera la apertura del campo de la Comunicación, no ya supeditada a los medios masivos sino estableciendo su intervención en la vida social de los actores, construyendo sentidos desde el rol tripartito comunicación, cultura y sociedad, y poniendo especial atención en el plano simbólico y en las dimensiones materiales e históricas. En palabras de Martín Barbero (1987:10) “fue así como la comunicación se nos tornó cuestión de *mediaciones* más que de medios, cuestión de *cultura*, y por tanto no solo de conocimiento sino de re-conocimiento”.

Ya en los años 60 y 70 dichos estudios comienzan a emerger en América Latina y se consolidan en la década del 80, cuando se establece como campo de saberes autónomo de la comunicación en relación a las demás ciencias sociales, a partir de una *cultura de la comunicación* (Saintout, 2003).

Este apartado se inicia con la mención *comunicación/cultura* tomada de Schmucler (1984), quien establece este modo de enunciar una fusión de elementos distintos dentro de un mismo campo semántico, en el que la barra acepta la distinción, pero impide el tratamiento por separado. Es así como se construye un nuevo espacio teórico desde donde entender y estimular las prácticas sociales, colectivas o individuales.

El término *cultura* también fue transformándose. Entre muchas significaciones, la cultura fue sinónimo de civilización. Este concepto incluía no solo aquello entendido como sociedad civil —en el sentido del orden establecido para una sociedad educada y cortés— sino también la barbarie y el desarrollo —que implicaba la idea de proceso y progreso histórico—.

También supo ser asociada a las artes para dar curso a un sistema de significados y valores, que distinguía a una clase social “económicamente acomodada”. En este sentido, Bourdieu (1979:26) analiza la *disposición estética* en la legitimidad de las obras de arte a partir de la imposición de normas de la propia percepción que establece cierta disposición y

competencia determinadas por dones naturales o productos del aprendizaje. De esa forma ambas características dejan en evidencia la aptitud desigual entre las distintas clases sociales en su contacto con la obra de arte, especialmente con aquellas de la “cultura erudita”.

De lo desarrollado se puede apreciar que, de acuerdo a su contexto, *cultura* pareciera incluir múltiples acepciones y, en consecuencia, presentar cierta dificultad si se piensa una definición debido a la amplitud que supone. Si bien al inicio de la modernidad la cultura fue asociada a la vida interior, la subjetividad, la imaginación y lo individual —aun cuando fuera evidentemente social en su práctica—, luego se ligó a dos ideas: la primera, en un sentido diferente al crecimiento y desarrollo humanos; y la segunda a partir de una idea del socialismo que proponía una alternativa a las ideas de “civilización” y “sociedad civil” como condiciones fijas y realizadas.

Por ello es tan importante el abordaje analítico que proponen los estudios culturales, sin el cual sería imposible entender las ideas por fuera de su contexto. Los exponentes británicos de esta escuela fueron Hoggart, Williams y Thompson. Sus obras convergían en la idea de repensar la cultura a partir de los cambios sociohistóricos que se estaban sucediendo, los cuales incluían la industria, la clase, la democracia y el arte. Ellos constituyeron la llamada Escuela de Birmingham con la institucionalización de estos estudios a partir de los años 60. (Hall, 1994)

Aunque de ellos partimos, es muy difícil aproximar una definición de cultura, ya que conlleva un debate profundo desde su propia esencia. Comenzaré por esbozar brevemente el aporte de Hoggart (2009), quien propone una lectura de la clase obrera inglesa tomando como referencia el debate cultural que se suscitaba en torno a la sociedad de masas. Luego, Williams (2000) traería la unidad en los términos cultura y sociedad⁵ desde la construcción de sentido de las experiencias comunes de la sociedad; y Thompson (1989) analiza lo propio desde la historia económica y la organización del trabajo de la teoría marxista

⁵ Términos estos que darían nombre a su obra más significativa y luego profundizaría en *The Long Revolution* (2003).

inglesa⁶. Finalmente, Thompson y Williams tensionarán posiciones: la organización del trabajo en torno a las relaciones de clase, la lucha popular, formas históricas de la conciencia y cultura de clase del primero llevará a consignar la crítica de amplitud y reflexividad del segundo.⁷

Si nos centramos en América Latina, este abordaje de los estudios culturales supone una serie de características propias como son la transdisciplinariedad, con foco en la antropología, la sociología y la comunicación; la práctica intelectual en relación con la intervención política y las dinámicas socioculturales, tanto desde las identidades locales como de aquellas referenciales con la identidad global. En este aspecto, Néstor García Canclini (1990), otro de sus referentes, trabajó el concepto de *hibridación* que supone la interacción de situar a las ciencias sociales entre culturas, en los cruces, fusiones, conflictos y contradicciones. En sintonía, y específicamente en Argentina, Jorge Rivera propone una vinculación entre el estudio y la investigación en comunicación, de los medios y de las culturas populares e identidad nacional (Saintout, 2003).

A partir del recorrido por estos antecedentes, me permito citar una aproximación al concepto *cultura* desde la mirada de la antropología, entendida como práctica social definida en sus interrelaciones. Grimson y Semán (2005), la definen en este sentido de un modo interesante, retomando de Hannerz tres supuestos. En primer lugar, la cultura es aprendida de la vida social; segundo, de alguna manera, se encuentra integrada a ella; y, por último, se considera como un sistema de significaciones sociales que difieren de acuerdo a los grupos y se definen o pertenecen al territorio específico de cada uno de ellos. Y agregan:

Comprender la dimensión “cultura” como la de los significados y las prácticas adquiridas en la vida social muestra el potencial de la diversidad

⁶ Si bien su obra *Making of the English Working Class* apareció posteriormente, complementa la tríada de antecedentes de los estudios culturales británicos.

⁷ En términos de entender la cultura, el reproche de Thompson será por la conceptualización como forma total de vida. Sin embargo, el punto de encuentro entre ambos autores será la experiencia como centralidad para el análisis (Hall, 1994).

humana y sirve para comprender cómo condiciones diferentes pueden conducir a cambios mayores o menores en el tiempo, a fronteras más o menos borrosas, y a distintas variaciones en mayor o menor grado de cualquiera sea la unidad de población que consideremos. (p.6)

Esta definición nos obliga a realizar una reflexión acerca de su vinculación con los procesos en relación a la dimensión histórica y sociopolítica que estos conllevan. En este sentido citaré a Hall (2017) quien define la necesaria correlación entre las ideas y la historia, de manera tal que las primeras terminan siendo consecuencia de la última. Para él, no se trata de trasladar el abordaje de los estudios culturales apresuradamente a cualquier contexto, a cualquier precio, sino de servirnos de los conceptos definidos históricamente para vincularlos cuidadosamente en un contexto nuevo.

Como contraparte de este abordaje, surge la concepción estructuralista con referentes como Althusser y Levi-Strauss. Simplemente mencionaré el eje común de ambos paradigmas que radica en la superestructuralidad, concebida desde la profundización de los conceptos base/superestructura provenientes del marxismo clásico. Por último, se puede mencionar como diferencias principales la vehiculización de la cultura a partir del lenguaje y el pensamiento⁸, así como también el concepto de experiencia. Hall (2017) dirá que Althusser elabora su teoría en base a elementos tomados por fuera del marxismo para analizar problemas característicos de la teoría marxista, por lo que su línea de pensamiento se vuelve inestable⁹.

De aquí la importancia de los estudios culturales como herramienta para analizar las problemáticas que surgen en determinadas circunstancias sociopolíticas, desde un enfoque transdisciplinar que aúna las miradas de diversos campos del conocimiento y permite la retroalimentación entre ellas.¹⁰

⁸ Para más información ver Hall (1994:11-17; 2017:85-107).

⁹ Para profundizar las críticas al estructuralismo, se recomienda Hall (2017:137-169).

¹⁰ A partir de los estudios culturales, también se establece como dimensión central de análisis la relación cultura-poder, lo cual define el proceso comunicacional y determina un posicionamiento político en el rol del comunicador desde la intervención en la práctica, que necesariamente develará la *vocación política* tanto de sí como de los actores. Esta definición se profundizará en el capítulo dedicado a las decisiones metodológicas.

1.2.- La necesaria relación entre clase, cultura y hegemonía

Este primer apartado se propone analizar la vinculación con el concepto de *clase*. Más allá de sus transformaciones históricas, casi resultaría inevitable hacerlo sin al menos referenciar la definición marxista, que la une profundamente a la clase obrera¹¹. En este sentido la clase sólo era definida en relación a los medios de producción, considerando la perspectiva económica como única dimensión de análisis, algo que luego discutirá Thompson.

La posición desde los estudios culturales —que le otorga la dimensión histórica y sociopolítica antes mencionada— plantea la diferenciación con el marxismo en el sentido por el que la sociedad inglesa de entonces se vio transformada debido al surgimiento de la industrialización y sus consecuencias sociales. Thompson (1962), tomará de esta realidad la relación entre movimientos sociales y clase para plantear la diferencia, ya que dirá que la relación marxista configurada sólo en el plano económico, desconoce las experiencias culturales y los puntos de unión propios de las clases obreras. Y entiende como *clase*:

un fenómeno histórico que unifica una serie de sucesos dispares y aparentemente conectados. (...) No veo la clase como `estructura`, ni siquiera como `categoría`, sino como algo que tiene lugar de hecho (y se puede demostrar que ha ocurrido) en las relaciones humanas (p.1).

En este sentido, sumaré el concepto de Bourdieu (1979) *habitus de clase*, afirmando que la clase social no se define sólo por las relaciones de producción y dirá que el *habitus* es un sistema de disposiciones durable que integrará las experiencias pasadas conformando así una matriz de percepciones, apreciaciones y acciones que permite cumplir tareas diferenciadas. “Es a la vez el principio generador de prácticas objetivamente enclasables y el sistema de enclasamiento de esas prácticas. Es en la relación de las dos capacidades (...) donde se constituye el mundo social representado...” (p.169)

¹¹ En términos de Marx, la clase se define en la relación de la *base* —conjunto de relaciones productivas que se establecen entre los hombres, en las que se incluyen los medios de producción, constituyendo así la estructura económica de la sociedad— supeditada a la *superestructura* —conjunto de leyes, la política, el Estado y la ideología—.

Es en ese encuentro que se establece la identidad y se ejerce su defensa ante el *poder hegemónico*. Este concepto de Gramsci (1981), explica que el proceso de dominación social es ejecutado por una clase dominante en la medida en que representa intereses que pueden pensarse en común con las clases subalternas. En consecuencia, existe también un dinamismo en la relación hegemónica que permite la reapropiación del sentido del poder de las clases.

Para poder incurrir más adelante en el posicionamiento teórico desde el cual definir las políticas públicas, continuaremos por comprender la significación de *lo popular*, definición que tomó relevancia con el proyecto político que llevó adelante la experiencia que aborda esta tesis.

A tal fin, comenzaré por definir *pueblo* como palabra que designa al todo del cuerpo social y también a una parte de él, a los pobres, que en general es la mayoría (Rinesi, 2018). Si bien se puede citar el origen con el *demos* de la filosofía griega, me detendré en la significación tomada por la Ilustración, donde el término devino en la problematización de las culturas populares entendidas como “los dominados”. Lo popular entonces, era asociado a lo inculto, configurado por sus carencias.

En la Edad Media, la constitución de *lo popular* se establece a través del conflicto y del intercambio entre la iglesia y la masa campesina, dueños de la cultura a través de la escritura los representantes de la primera y dueños de los saberes folclóricos quienes conformaban la segunda. Luego, se instauró una nueva idea de lo popular, asociando la cultura a todo aquello que provenía del pueblo.

Culturalmente lo llamado popular fue generando nuevas significaciones sociales y apropiándose de símbolos: la *plaza* como espacio abierto, el *teatro* y el *carnaval* como íconos de la manifestación contra la moral establecida del mundo oficial; al tiempo que la *máscara* fue considerada el símbolo en el intercambio, ya que era el elemento que igualaba a los participantes, ocultando su identidad y su procedencia durante el carnaval. Tal como expresa Martín Barbero (1987:76) “mientras la seriedad empata con el miedo, lo prolonga y proyecta, la risa conecta con la libertad”.

Posteriormente, a partir del S.XVII y XVIII, toma relevancia el rol del Estado, el cual se transforma en la autoridad central. La organización mercantil traerá aparejada una transformación en lo político y económico de la autonomía de las comunidades, utilizando la cultura masiva como método de unificación y control. Tal como se expuso en el apartado anterior, la posición de la Teoría Crítica fue representante de esta idea.

Con lo dicho hasta aquí existen condiciones para afirmar que lo popular se reconoce en su identidad, en aquello que lleva a compartir con otro el campo de prácticas cotidianas, es decir, pensarse en el reconocimiento mutuo a partir de prácticas compartidas, que unen y reúnen a diferentes actores sociales y que se representan simbólicamente en una matriz de pensamiento o modo de entender el mundo.

Rivera (1997) hablará de *identidad(es)* como los modos en que diversos universos simbólicos se construyen y afirman en la subjetividad. Expresa la definición en plural ya que alude a que esos mundos sociales generan percepciones y representaciones diferenciadas, diferenciadoras y multidimensionales.

Cada una de esas identidad(es) posee su trayectoria, su historicidad. Conforman universos simbólicos que se crean y recrean constantemente. El comportamiento humano se liga y construye con las dimensiones materiales de esos entornos simbólicos de manera dialógica (entramados de la vida cotidiana), a los que Rivera (1997) denominará *campos culturales*.

Para llegar a definirlo, previamente tomaré el concepto de *campo* enunciado por Bourdieu (1984) como la red de relaciones objetivas entre posiciones que se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre los agentes o instituciones, con una temporalidad (presente o potencial – situs) dentro de una estructura de distribución de poder (o capital), mediante las que se determinan las ganancias específicas que se ponen en juego dentro del campo y determinan a la vez, relaciones objetivas con otras posiciones.

En este sentido, los campos se vinculan en la estrategia unificada de clase (Bourdieu, 1984:15), y como se esbozó anteriormente, se asocian a los *gustos* definidos por el autor como “la expresión que incluye el aspecto subjetivo de los comportamientos” asociados a la clase y los menciona “gusto legítimo”, “gusto medio” y “gusto popular”. Sin embargo, hay una salvedad que hacer al primero de estos tres términos, ya que convierte en concepto

descriptivo una pretensión de las clases dominantes y se elige “gusto burgués”, término del mismo autor, que identifica el modo de producción y consumo cultural propio de su carácter de clase, algo que caracteriza una determinada concepción de arte y que retomaré en el apartado 1.4.

Así se diferencia el modo en que se usan los bienes en cada clase, por tanto, deberemos reconocer también la vinculación *clase/gusto* dentro de este análisis. Mientras que la burguesía detenta su poder en la distancia entre la estética y la necesidad económica, los sectores medios y las características de su gusto se diferencian por el uso de procedimientos técnicos y efectos estéticos accesibles, como es el caso de la fotografía. Por último, la estética popular se rige por características funcionalistas y prácticas, propias de la elección de lo necesario, determinado por la escasez de los recursos económicos y la distribución desigual de los recursos simbólicos.

Desde esta mirada dominocéntrica, las clases populares en su condición de dominadas son restringidas de la esfera de la cultura e incluso de la sociedad, y en este sentido son consideradas como *no-culturas* (Grignon y Passeron, 1991). Desde esa perspectiva, la vinculación sociológica de *clase* y *gusto* están asociadas de forma directa con la *cultura*.

Passeron incluirá las categorías de “gustos de libertad” y “gustos de necesidad” para referirse a “gustos” —reservadas para las clases dominantes— y “no gustos” —para indicar lo correspondiente a las clases populares—; de esta manera pretende dejar de lado la mirada dominocéntrica y pasa a suponer una relación vinculada a la diferencia cultural que supone la oposición entre “opciones de libertad” y “limitaciones de necesidad”. Para Grignon, sin embargo, la recategorización de “gusto de necesidad” no es tal, ya que supone restricciones o limitaciones a las posibilidades de elección, reconociéndolo solo como una respuesta mecánica a satisfacer necesidades biológicas como el alimento, atadas a la posibilidad económica, reflejando y ampliando mecanismos de exclusión, por lo que no se rompe con la mirada dominocéntrica que se critica.

Si llevamos esta reflexión al campo del arte, encontramos que esa mirada dominocéntrica fundamentó por mucho tiempo la relación del “arte culto” asociada a la clase y su estilo. Para Bourdieu (1979), las preferencias culturales de las clases sociales están determinadas

por las posibilidades que brindan el entorno y las experiencias, las cuales también son determinadas por esos factores. El autor expone:

... el poco interés que los miembros de las clases populares manifiestan por las obras de la cultura legítima a las que podrían tener acceso —sobre todo por la televisión— no es solo efecto de una falta de competencia y familiaridad; de la misma manera que los temas reputados como vulgares, como la televisión, son desterrados de la conversación burguesa (F. C., VI), los temas por excelencia de la conversación burguesa —exposiciones, teatro, conciertos o incluso cine— se ven excluidos, de hecho y de derecho, de la conversación popular, en la que no podrían expresar otra cosa que la pretensión de distinguirse. (...) el extraordinario *realismo* de las clases populares, está constituido indudablemente por el efecto de enclaustramiento que ejerce la homogeneidad del universo social directamente experimentado... (p.388)

El concepto de *legitimidad* asociado al arte, viene a dejar en evidencia un debate del cual tomaré posición en la medida en que avancen los capítulos de esta tesis. Esa legitimidad está regida por la imposición de un conjunto de normas que define un único modo de percepción, con determinada disposición y ciertas competencias; y, en consecuencia, los actores sociales estén involucrados o no en esa vinculación artística, se encuentran objetivamente medidos por esas normas. Para que esta exista, deberá producirse una *intención* en el espectador, que nuevamente dependerá de las normas que rigen la relación de la obra de arte con una situación histórica y social determinada, así como con la aptitud del espectador de conformarse (o no) con esas normas. En palabras de Bourdieu (1979):

La aptitud para adoptar la disposición estética se encuentra así medida por la distancia (que, en un campo de producción cuya ley de evolución es la dialéctica de la distinción, es también un desajuste temporal, un retraso) entre lo que es estéticamente constituido por el individuo o el grupo considerado y lo que es estéticamente constituido, en un estado determinado del campo de producción, por los poseedores de la legitimidad artística (p.36).

Sin embargo, la resignificación efectuada por diferentes campos en relación a las investigaciones históricas, han trasladado el lugar de lo popular a la conformación de la memoria como parte de un proceso histórico, presencia de un sujeto-otro¹² que era negado por la historia. Comienza a la vez el proceso de descentralización del término *cultura*, por la que se modifica la relación de cultura/pueblo y pueblo/clases sociales (Martín Barbero, 1987:72).

Estas vinculaciones se definen en el llamado *campo cultural*, tal como lo expresa Rivera (1997):

se trata de extensas y complejas estructuras de relaciones entre instituciones, agentes y prácticas, divididas en formaciones discursivas especializadas que coinciden con la división del trabajo. La dinámica que se da en estos campos culturales tiene como componente a las redes ideológicas dentro de las que los agentes sociales no especializados en la elaboración de formas simbólicas, leen, interpretan, interactúan y negocian cualquier producción discursiva. (s/p)

Por tanto, resulta necesario afirmar que no hay sociedad que pueda organizar la producción cotidiana de su vida sin *hegemonía*¹³. Existe una trama de relaciones en la que lo subalterno no siempre representa lo opresivo, así como el rechazo a lo hegemónico no siempre representa la resistencia. Y, por tanto, lo establecido no siempre es dominante.

Concluiré este apartado diciendo que, así como no podemos pensar la sociedad por fuera de la hegemonía, tampoco podremos pensar lo popular sin ella y sin las categorías de clase y cultura. Por otra parte, la resignificación del concepto y la representación que se realice de las clases populares dependerán de la voluntad política de configurarlo de un determinado

¹² Este concepto es tomado del filósofo José Pablo Feinmann (2013:33), quien define el sujeto-otro como un sujeto pasivo. En un sentido más amplio, sujeto codiciado por el poder mediático, al que hay que llenar de contenido para sostenerlo en su pasividad y en la comodidad, sin conflictos.

¹³ Gramsci define el concepto de *hegemonía* como la lógica de poder de un grupo que propone las reglas a través de acuerdos que forman y sostienen ese proceso, en el que los que pierden aún ganan como condición de permanencia en el tiempo.

modo. De esta premisa partiré para analizar el concepto de Estado y políticas públicas que dará cuerpo teórico a la práctica elegida en este desarrollo.

1.3.- Estado y políticas públicas, su dimensión cultural

Para llegar a definir las políticas públicas como herramientas de gestión, deberé indagar acerca de la conformación del *Estado*, su origen, el modo de entenderlo. Se puede pensar en un modo categorial de la ciencia política, de concepción clásica, donde el Estado se definía en la relación tripartita con la sociedad y la familia. Luego, Gramsci, sustituirá el concepto de familia por el de cultura, para poner en escena también la economía. (González, 2018)

En la modernidad, la concepción de Estado resulta de un proceso de centralización del poder político determinada por el monopolio legítimo de la coacción física y la conformación de una burocracia administrativa (Sain, 2007). Un punto de análisis interesante es el que surge del pasaje de *Estado Moderno* al *Estado-Nación*, a partir de la Revolución Francesa, donde se transforma el modo de producción y se pasa de una economía doméstica a una economía política. En ese pasaje se lleva a cabo la primera unidad del mercado basada en la identificación de los intereses del Estado con el interés común y se establece la moneda como símbolo.

En consecuencia, el concepto de *Nación*, es celebrado como una forma específica del Estado, en términos de resultado de un proceso donde se conjugan elementos materiales e ideales. En el plano material, se menciona el surgimiento y desarrollo de intereses diferenciados en el marco de las relaciones sociales capitalistas dentro de un territorio delimitado; y en lo que al plano ideal se refiere, la creación de símbolos y valores de pertenencia bajo un arco de solidaridades compartidas por encima de las pujas antagónicas de la sociedad en su conjunto. (Oszlak, 2008: 122).

El Estado como organización social toma forma mediante la constitución de sus órganos de gobierno y de administración que le permite la dirección y regulación legítima del sistema político y social. De esta manera cumple un doble objetivo: incorporar la política externa mediante la asociación y/o preservación institucional y territorial de esa comunidad y el

orden político-social interno. Así comienza a instalarse un sentimiento nacionalista representado en la burguesía, que a la vez reivindica la integración a partir de la lengua y la religión. Esto queda materializado en la delimitación de una matriz territorial donde se busca establecer la centralización del poder político al interior más que su delimitación territorial. (Martín Barbero, 1987: pp.96-97)

En una definición posterior, quedará de manifiesto la visión de los ilustrados, para los que Nación significa la soberanía del Estado y la unidad económica y social. Una idea de *patria* en el sentido social, que representa el predominio del bien público por sobre los intereses individuales y la eliminación de los privilegios. La *soberanía* representa el poder de los ciudadanos encarnado en el poder del Estado. Según Martín Barbero (1987):

del plural de los pueblos a la unidad del pueblo convertido en Nación, e integrado desde la centralidad del poder estatal, se pone en marcha la inversión del sentido que hará manifiesta la cultura llamada popular en el S.XIX. (p.98)

En América Latina la consolidación del Estado-Nación se establece a partir del proceso de sustitución por importaciones, la conformación del mercado interno y el empleo de mano de obra en una economía donde el Estado ocupa un rol fundamental en su intervención. Si bien inicialmente el sentido de Nación fue otorgado por las clases criollas, el surgimiento de un nuevo nacionalismo que emerge de la denominada *cultura nacional* fue reconstruido a partir de las diferentes culturas regionales, lo cual resignificó la unidad del territorio en términos de identidad. Este Estado interventor, es el que permitió la inclusión de las clases populares a los beneficios de la industrialización, garantizando el acceso en términos sociales y políticos.

Por entonces, el quiebre de la agricultura expulsó a los campesinos a los grandes centros urbanos con la esperanza de insertarse en el mundo industrial como mano de obra y, en consecuencia, la demanda poblacional urbana superó las posibilidades generadas por la industrialización. Es así como las masas de trabajadores desempleados, semiempleados o empleados en puestos descalificados en condiciones de informalidad y precariedad se asientan en los cordones urbanos.

Con esta masa obrera nacen los liderazgos políticos del llamado *populismo* en América Latina, quienes lograron mayor representación a partir de proyectos que dieron respuestas a esas demandas, articuladas en la figura de los sindicatos. Los alcances y definiciones del término siguen en discusión hasta la actualidad. Tal como lo describe Laclau (2005):

el populismo por sí mismo tiende a negar cualquier identificación con, o clasificación dentro de, la dicotomía izquierda/derecha. Es un movimiento multclasista, aunque no todos los movimientos multclasistas pueden considerarse populistas. El populismo probablemente desafíe cualquier definición exhaustiva (p.15).

De acuerdo con su abordaje, para identificar estos movimientos es necesario que incluya entre sus componentes elementos como el reclamo por la igualdad de derechos políticos y la participación universal de la gente común, a menudo bajo un liderazgo carismático. También incluye demandas socialistas (o al menos la demanda de justicia social), una defensa vigorosa de la pequeña propiedad, fuertes componentes nacionalistas, la negación de la importancia de la clase. Esto va acompañado de la afirmación de los derechos de la gente común enfrentados al de los grupos de interés privilegiados, generalmente considerados contrarios al pueblo y la Nación. Cualquiera de estos elementos puede acentuarse según las condiciones sociales y culturales, pero están todos presentes en la mayoría de los movimientos populistas (Laclau, 2005).

Esa masa de trabajadores organizada llamado *pueblo* representará una relación real de identificación con sus líderes políticos que atenderán a la *demanda social*. Este último concepto incluye una doble significación: por un lado, una petición y por otro, un reclamo. De ambas significaciones se valdrá el populismo para fundamentar en su transición una de las características que lo definirán. A esto sumamos otras dos condiciones previas para su surgimiento: la separación del pueblo con el poder establecido y la articulación de demandas comunes en el pueblo (Martín Barbero, 1987).

Gramsci (1980) destaca en las notas que realiza de *El Príncipe* de Maquiavelo, el proceso de formación de la *voluntad colectiva* que persigue un fin político, la cual se representa en las cualidades, los rasgos característicos, deberes y necesidades de una persona concreta

que permite la construcción de fantasías en aquellos que pretende convencer y despierta las pasiones políticas. Al final de la obra, Maquiavelo termina relatando a un príncipe que no solo conquista al pueblo, sino que se confunde en él, en el pueblo al que ha convencido con su trabajo, del cual procede y con el que se identifica. Agrega que deberá organizar y construir en base a dos elementos: la voluntad colectiva nacional-popular y la reforma intelectual y moral. A partir de su actitud deberá organizar esa reforma, es decir, construir el terreno para que la voluntad colectiva emerja.

Entonces decimos que hay un pueblo que se reconoce y se siente representado en un líder que gobernará para esas masas populares propiciando su interpelación a partir de la construcción de políticas que afiancen el apoyo desde la voluntad colectiva. Pero ¿qué sentido le otorgamos a la palabra gobernar? ¿Qué decimos cuando la decimos? Para Foucault (2007) se gobierna un Estado que se da como presente pero que a la vez se intenta construir. Para ello se deberán fijar reglas y racionalizar acciones. En palabras del autor “el deber hacer del gobierno tiene que identificarse con el deber ser del Estado” (p.19).

Freud (1992) hablaba de las características identitarias de las masas y define como uno de los elementos de la cultura, la forma en que son reguladas las relaciones sociales entre los individuos. En palabras del autor:

La convivencia humana sólo se vuelve posible cuando se aglutina una mayoría más fuerte que los individuos aislados, y cohesionada frente a estos. Ahora el poder de esta comunidad se contrapone, como “derecho”, al poder del individuo, que es condenado como “violencia bruta” (pp. 93-94).

Por otra parte, reconoce como requisito propio de la cultura a la *justicia*, como condición segura de que el orden jurídico establecido no se quebrantará por sobre el del individuo, un derecho al que todos los individuos que conforman la vida comunitaria hayan contribuido con sus pulsiones y en el cual ninguno pueda resultar víctima de esa violencia.

En este sentido, la creación de una identidad implica el establecimiento de una diferencia, diferencia construida por una jerarquía (Mouffe, 2007: 22). De nuevo aparecen las identidad(es) colectivas, las experiencias compartidas; nuevamente la clase y la hegemonía para darnos el marco de pensar lo popular, tanto en términos culturales como políticos. Y,

en respuesta a los objetivos planteados para este trabajo, también el llamado *populismo*, será otro concepto clave en el que me centraré para explicar las políticas públicas como herramientas de transformación social, ya que supone tanto la forma del Estado para legitimar la asunción de las aspiraciones populares, así como la organización del poder que da forma a la relación entre clases populares y Estado, en representación de las demandas sociales e identificados en una figura de conducción.

Por lo tanto, no se puede concebir al Estado como una instancia cerrada y aislada de la sociedad y del sistema político, ni independiente de las interacciones entre los actores y grupos sociales y políticos que intervienen de forma directa o indirecta en él. Al mismo tiempo que el Estado es condicionado por la dinámica de esas interacciones, también lo es para el proceso social y político llevado a cabo por los actores. (Sain, 2007)

Si bien la esfera de lo público se define a partir del análisis y debate de un conjunto de individuos sobre los asuntos públicos, necesariamente se construye desde lo colectivo, como resultado de un intercambio comunicacional en el espacio de la cultura. Es decir, a partir de las prácticas sociales comprendidas en la acción colectiva en la que intervienen diversos actores que ponen en tensión saberes, intereses y poderes, generando formas de interacción que adquieren sentidos y provocan consecuencias en todos los planos de la vida social, configurando procesos históricos. (Uranga, 2016)

Entonces, será de suma importancia comprender que en tanto herramienta de transformación, las políticas públicas deberán entenderse desde la importancia de su gestión, es decir, en término de prácticas, y en este sentido será imposible entenderlas por fuera del concepto de *habitus* en términos de Bourdieu (1984), tal como se expuso precedentemente, en tanto sistema de disposiciones durables que integrando todas las experiencias pasadas funciona como matriz de percepciones, apreciaciones y acciones.

Asimismo, para hablar de planificación y gestión de políticas públicas será imprescindible la *comunicación*, en términos de las mediaciones referidas al diálogo político que se suscita entre matrices socioculturales, las cuales emergen a través de los actores sociales (Martín Barbero, 1987; en Uranga, 2016:18). Ese diálogo mediado políticamente supone herramientas que desde *la política* permitirán la transformación en *lo político*. Chantal

Mouffe (2007) quien plantea que lo político se define como espacio antagónico de las sociedades y la política como el conjunto de prácticas e instituciones con un determinado orden que coexiste en lo político.

Por lo tanto, la definición de un posicionamiento político será indiscutible para establecer el proceso de planificación y gestión de las prácticas que materialicen las demandas de los grupos sociales y sus vinculaciones culturales, su territorialidad, y la definición en un contexto histórico y sociopolítico determinado. Es decir, establecer las políticas públicas como herramientas para la transformación social.

Es desde dicho posicionamiento que entendemos se construyen, planifican y gestionan las políticas públicas. Evidencia, entonces, el análisis de esos grupos sociales y sus vinculaciones culturales, su territorialidad, y la definición en un contexto histórico y sociopolítico determinado. Existe además una intencionalidad en la intervención para la transformación de esas realidades, entendiendo a esta como la práctica organizada que responde a problemáticas definidas socialmente, que no pueden ser superadas de forma individual, y que se orientan a la transformación suponiendo una legitimación social, es decir responsabilidad pública (Niremberg, 2010).¹⁴

Sain (2007:165) define a las *políticas públicas* como aquellas decisiones e iniciativas que se materializan en acciones gubernamentales, sanciones de normas o programas integrados de actividades gubernamentales y administrativas que afectan los asuntos públicos. Si bien emana de la autoridad pública¹⁵, implica la intervención de múltiples actores sociales vinculados o insertos en diversos aspectos de la vida pública. Asimismo, se ven estructuradas por el tiempo y su duración depende no solo de la configuración y acuerdos que se establezcan en la compleja trama de relaciones de los actores sociales, sino además

¹⁴ Esta definición de política pública está tomada de la Dra. Nora Niremberg en su documento *Enfoques para la evaluación de políticas públicas* y fue adaptado con el fin de recuperar significados propios del campo de la comunicación y la planificación.

¹⁵ La definición de *autoridad pública* es citada por Sain (2007:163. En Meny y Thoenig, 1992) como “todo organismo que concede y administra bienes colectivos”, es decir, bienes y servicios que no son divisibles, no pueden ser racionados de forma selectiva por los mecanismos del mercado y de los precios y, finalmente, están disponibles en el sentido de que cada consumidor potencial puede recibir una parte igual.

de las coyunturas políticas y sociales, y del tipo de estructura institucional que tenga el Estado.

Por tanto, el espacio público se transforma en el escenario donde se dirimen los conflictos primordiales de la sociedad (Schmucler-Mata, 1992), y en este sentido ponemos la comunicación a su servicio para la construcción ciudadana. En relación a la gestión comunicacional y su intervención, Uranga (2016) expresa:

la gestión de los procesos comunicacionales se define como el conjunto complejo de acciones y procedimientos que engloban el análisis situacional, la planificación, la ejecución y la evaluación. Se trata de un todo integrado en la acción que muchas veces es difícil diferenciar en la misma práctica, pero es necesario hacerlo (pp.75-76).

De acuerdo a su mirada, una política pública deberá ser multisectorial, ya que debe incluir a la mayoría de los actores sociales y a todos los sectores económicos, políticos, sociales, culturales, académicos para su diseño y resolución; debe ser plural y diversa, a partir de la realización de una convocatoria abierta que exprese las distintas miradas y conlleve a un consenso; y, por último, cultural y políticamente significativa para la calidad y vida cotidiana de los ciudadanos.

En este sentido, el aporte de la comunicación es indispensable para dar a conocer los derechos de los ciudadanos y el acceso a las fuentes que garanticen la amplitud y la inclusión de la política pública, para que esta sea justa y no se reduzca a los intereses de los gestores o administradores.

1.4.- Educación y arte, sus significaciones sociohistóricas

Cuando nos referimos al arte, hay un mundo de significaciones que, siguiendo en la línea de los estudios culturales, se debe comprender tanto en el marco de su contexto sociohistórico como en su vínculo con la cultura. Lo coincidente a lo largo de la historia es su condición de lenguaje metafórico y la búsqueda de la belleza, aunque como veremos, es su contextualidad lo que irá definiendo esas premisas.

El modo burgués de producir y consumir el arte organiza simbólicamente las diferencias entre las clases, y en este sentido “la cultura, el arte y la capacidad de gozarlos” aparecen como ‘dones’ o cualidades naturales, no como resultado de un aprendizaje desigual por la división histórica entre clases. Tal como fue expuesto en el apartado 1.2 cuando analicé la vinculación entre clase y gusto, existe una definición propia de las experiencias y del entorno que hace que las clases altas definan sus consumos culturales devenidos en cierta legitimación, propia de una mirada dominocéntrica.

Aspectos como este pueden reconocerse durante el S.XVII, con el pensamiento moderno. Incluso, la Educación Artística era concebida desde la tradición clásica europea, donde el talento regía las condiciones de aprendizaje del arte y el abordaje de lo sensible definía su proceso de creación. Esto determinaba un círculo selecto entre quiénes podían acceder a él, que no casualmente eran quienes pertenecían a las élites y abogaban por el carácter distintivo que ese “arte culto” representaba. Entonces, quienes no tuvieran esas condiciones para el arte, solo podían acceder por medio de la reproductibilidad, la copia y la imitación propias de la industria cultural. (Mardones y Martínez, 2015)

Este modelo configuró sentidos, objetivos y finalidades respecto a la enseñanza y aprendizaje del arte, basados en aspectos emocionales, afectivos, terapéuticos, de creatividad individual y de talento natural. Por tanto, al tratarse de expresiones propias del “genio creador”, el arte existe fuera de la educación formal y resulta exclusivo no sólo para quienes pueden acceder a los espacios dedicados a una formación específica sino también para aquellos que tienen la aptitud o el “don” para dicha formación. Entonces en ese contacto frecuente habría quienes podían apropiarse de esa cultura y quienes no podían hacerlo era porque tenían limitaciones.

Por otra parte, existen posicionamientos que promueven la transmisión de las técnicas como eje del proceso de producción artístico, lo cual limita el campo de saberes y excluye el lugar de la interpretación y el desarrollo del pensamiento crítico que intervienen en las manifestaciones del mismo. Desde este abordaje también se genera una selección de aquellos sujetos que poseen capacidades y se seleccionan en función de esos criterios.

Sin embargo, existe otra mirada de la Educación Artística, para la cual el arte —al igual que la comunicación— desempeña una función social a partir de su dimensión simbólica, contribuyendo no solo a la identidad individual sino también a la colectiva desde la construcción de significaciones.

En la construcción particular del proceso de conocimiento, cualquier clasificación disciplinar del arte es parcial, ya que “comprende en un sentido amplio a la gran cantidad de expresiones artísticas de nuestro país y de nuestra región, respetando la tradición histórica e incorporando las experiencias más contemporáneas, a la vez que contempla el aporte de lo académico y de lo popular”. (Mardones y VV. AA, 2015:15)

Para que se produzca el conocimiento es necesario que intervengan en un mismo proceso múltiples saberes aprendidos previamente. Lo mismo sucede en el arte. En la medida en que se incorporan elementos del lenguaje artístico, se genera el aprendizaje de empezar a interpretar las producciones de un modo diferente.

El conocimiento artístico se diferencia de otros tipos de conocimiento por su carácter ficcional y metafórico. En este sentido puede modificar las reglas desde las cuales se define el tiempo y el espacio, que habilita la utilización del sentido poético de su lenguaje y determinará el sentido de la obra o la construcción del discurso del artista. Esas nuevas realidades creadas nos interpelan, transforman y hacen que se definan nuevos sentidos, lo cual le confiere a la vez un carácter social y cultural.

Así, el arte produce conocimiento a partir de procesos de producción, los cuales implican instancias de construcción, composición, realización, ejecución, puesta en escena y otros aspectos vinculados con la percepción, el análisis y la contextualización de las producciones, que son considerados actos interpretativos desde el primer momento de producción de la obra hasta que, una vez culminada, inicia el diálogo con el público. (Res. CFE 120/10)

Las producciones se expresan en diferentes lenguajes que se emparentan con la música, las artes visuales, la danza, el teatro, el diseño, las artes audiovisuales y multimediales —estas últimas tres definidas en la contemporaneidad— y en la multiplicidad de entramados de

todas ellas que definirán la identidad propia de una época, de un autor, de una generación, etcétera.

Este posicionamiento permitió discutir el sentido de la enseñanza del arte en las instituciones educativas y de la formación de los sujetos para intervenir y participar en la sociedad, así como también su lugar en el espacio curricular. De aquí la importancia de la mirada cultural para generar una formación capaz de interpretar mediante el arte la identidad social, política y las circunstancias sociohistóricas. Por tanto, en dicho posicionamiento, el enfoque del arte como conocimiento ha sido tomado desde su potencial educativo.

A diferencia de otras discusiones históricas, las cuales he revisado en la primera parte de este capítulo, entender el arte como proceso de conocimiento reconoce “la intervención de los procesos cognitivos, de planificación, racionalización e interpretación; por lo que las producciones artísticas están atravesadas por aspectos sociales, éticos, políticos y económicos” (Mardones y Martínez, 2015).

Asimismo, las críticas surgidas en el marco de la industria cultural, han sido resignificadas en la contemporaneidad y se han convertido en una posibilidad de acceso al arte de los sectores populares. El contexto actual define una amplitud estética de las producciones artísticas, tanto de las manifestaciones populares como de las provenientes de la tradición clásica ligada a la academia. Se expresan en diferentes circuitos. Los medios de comunicación y las nuevas tecnologías adoptan un rol fundamental tanto en la producción y la circulación, como en la definición de quién produce y quién interpreta esas producciones.

La interpretación y la actitud de predisposición que conlleva se relacionan con la condición de “lo metafórico” del arte y atraviesa la totalidad del proceso artístico, en la implicancia que supone elegir, seleccionar y definir los recursos y criterios que conformarán la obra. Existe, entonces, una condición de diversidad en el arte, propia de los universos subjetivos de la interpretación que desplaza la posibilidad de una verdad absoluta.

El arte también debe entenderse en su contextualidad, por lo que la educación artística debe establecer las vinculaciones necesarias para que saberes y capacidades involucradas en la experiencia artística a partir de sus lenguajes, en relación con el proceso de producción y

con la realidad sociocultural, lo cual permitirá su identidad y portará un carácter de especificidad en la producción de los bienes simbólicos. Será importante “reconocer que las producciones artísticas del pasado y del presente, pertenecientes a diversos sujetos y grupos sociales, expresan saberes, modos de producción y valores simbólicos de una sociedad determinada en el espacio y en el tiempo” (Mardones y Martínez, 2015).

En este aspecto, se puede reconocer un abordaje común entre la comunicación y el arte, referido a la producción de sentidos simbólicos a partir del entramado social, definidos en un contexto sociohistórico y cultural que reconoce identidades colectivas; aunque en la especificidad cada uno de los campos de conocimiento defina procesos y abordajes particulares.

Desde este posicionamiento reconoceré el punto de partida para analizar la práctica elegida en esta tesis, cuyo objetivo se centra en reconocer el proceso de intervención comunicacional en la gestión político-institucional de la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación durante el período 2008-2015.

CAPÍTULO 2.- TIEMPOS Y CONTEXTOS¹⁶

2.1- Un recorrido por la Educación en el sistema argentino

Este apartado tiene por objetivo realizar un breve repaso por la historia del sistema educativo argentino a fin de comprender el abordaje político desde donde se construyeron las políticas en materia de educación. Sin intenciones de hacerlo a partir de la linealidad temporal, me centraré en determinados momentos históricos cuyos hechos han marcado una significación social.

Tomaré como punto de partida el momento en el cual se plantea la organización política nacional: la Constitución de 1853. En ella se establecía un modelo de transformación del país hacia una Nación moderna, cuyos pilares radicaban en el liberalismo económico y la construcción de un Estado republicano. Esa concepción inicial suponía que las corrientes inmigratorias sumarían a constituir una sociedad “a la europea”, dejando de lado las raíces indígenas y transformándonos así en un país “civilizado” (Puiggros, 2006)¹⁷.

Por supuesto que en esa línea se establecería la política educativa. Se suscitaba el debate entre la prioridad de educación media y universitaria orientada a las élites que conformarían la clase dirigente y la necesidad de desarrollar la educación básica. En el primer caso fue con Mitre que se estableció el proyecto pedagógico para las elites que conformaban la oligarquía liberal y en la presidencia de Sarmiento se consolidó la obligatoriedad y extensión escolar.

En relación a la situación de la Educación Artística, sus contenidos fueron considerados ya en la Ley 1420, cuyas finalidades fueron consecuentes con el modelo de Estado liberal y de división de clases sociales, donde la función de la educación establecía objetivos de

¹⁶ Varios de los postulados incluidos en este capítulo fueron elaborados en el marco de la publicación digital *Inclusión digital educativa: la implementación del PNIDE en escuelas bonaerenses* de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

¹⁷ En relación a ello se puede agregar la reflexión de Bourdieu (1979) acerca del sistema de enseñanza como un sistema de enclasmiento que reproduce las jerarquías del mundo social y las instala como naturales, convirtiéndolas en jerarquías escolares, idea que retomaré más adelante.

formación ciudadana basados en la integración y cohesión social para consolidar la identidad nacional.

Como vimos, la política educativa estaba orientada a la formación de dirigentes provenientes de las elites locales. Esto mismo se tradujo a la enseñanza artística, donde la misma se destinaba a grupos reducidos que poseían ciertas habilidades o “dones” y se generaba a partir de la reproducción de modelos estéticos clásicos europeos a partir de las experiencias y creencias personales, como sucedió con la música. (Mardones, 2018).

Hacia fines del S.XIX, a partir de la intervención del Estado en las políticas públicas, se garantiza la educación para todos los habitantes de la patria y con la sanción de la Ley 1420 de Educación Común se estableció la enseñanza obligatoria, gratuita y gradual de nivel primario. Esto generó igualdad de oportunidades para todos los ciudadanos, sin distinción de origen, a partir de un modelo de educación donde la escuela se transforma en agente de identidad nacional.

Durante el primer Peronismo se genera otro hecho importante en cuanto a la educación, lo que promueve un quiebre fundamental: la inclusión de la clase obrera al sistema educativo, la formación de la fuerza de trabajo y la democratización social. Se retoma el discurso de la Instrucción Pública y se establece como prioridad su llegada a los sectores que aún no concurren a la escuela (Dussel-Pineau, 1995). Es en este período donde comienzan a constituirse las escuelas dependientes de gremios, sindicatos y organizaciones obreras, creándose en 1949 la Universidad Obrera Argentina (UOA) la cual planteaba la formación sindical, cultural y técnica con injerencia en el Movimiento Obrero. Durante este período se pueden establecer tres ejes como fundamentales: ampliación de la matrícula en la educación primaria; mayor inversión en infraestructura y equipamiento; y la gratuidad de la educación universitaria.

En la Educación Artística, aunque preexistían ciertas formas románticas vinculadas a las sensaciones experimentales y espirituales, la música y su enseñanza, por ejemplo, se interpretaba por entonces a partir de la transmisión de conocimientos vinculados a la cultura general, valores que reivindicaban lo nacional y que se generaban por fuera del ámbito escolar, bajo parámetros vocacionales del alumno detectados por un docente. “Para

este modelo pedagógico sólo existe el conocimiento que porta el docente, sin que medie acción interna alguna por parte del sujeto que aprende” (Mardones, 2018).

Más allá de que comienza a pensarse la educación en términos de transformación social y de respuesta a las demandas de acceso creciente, existían funciones que no lograban satisfacerse. La característica más significativa en torno a la enseñanza artística radica en este período en el inicio de la institucionalización que se hizo extensivo en los niveles primario y medio, así como también a los establecimientos de enseñanza profesional.

Durante los años 60 y 70, surgen movimientos en torno a la Educación Artística y al arte. Por ejemplo, comienzan a establecerse ciertos lineamientos para la enseñanza musical basados en procesos psicológicos orientados a la participación activa del alumno para contribuir a desarrollar sus potencialidades y atendiendo sus intereses y motivaciones. Esta transformación se generó particularmente en el Nivel Primario, aunque en Medio y Superior continuaba la línea de formación clásica europea.

En estos años se genera un movimiento importante en torno a las intervenciones y producciones artísticas en relación a los cambios que se sucedían a nivel mundial y que se proponían para todos los órdenes de la vida, provenientes de los idearios revolucionarios, nuevos paradigmas de pensamiento, inquietudes colectivas que dieron lugar a diversas formaciones políticas y culturales (Longoni, 2013).

Siguiendo la línea de Longoni, el movimiento vanguardista que emerge pone de manifiesto la tensión entre lo artístico y lo político, discusión que por entonces versaba en el modo de entender las vanguardias. Por un lado, se argumentaba que la vanguardia permitió un relanzamiento del arte argentino luego del derrocamiento de Perón, donde se asumieron posturas en defensa de un arte autónomo en contra de la cultura de masas y la política. Por otra parte, la postura de una vanguardia concebida desde una identidad nacional e información cosmopolita (p.24) ¹⁸.

¹⁸ Para profundizar sobre el tema ver “Vanguardia y Revolución como ideas fuerza” (Longoni, 2013; pp.21 - 53)

Paralelamente a los planteos señalados sobre Educación Artística en estas décadas, se desarrollan otros relacionados a las concepciones estéticas provenientes de los 60 y 70. Ellas se ponen en discusión generando una nueva corriente orientada a las vanguardias contemporáneas como así también a una valorización de las producciones artísticas populares locales y de Latinoamérica.

Surge el proyecto de lo creativo que se instala en los espacios con alumnos de cualquier nivel y estado de preparación. Comienzan a incorporarse proyectos de Educación Artística con miradas desde las distintas disciplinas que alentaban la transdisciplinariedad. Sin embargo, estos abordajes se desarrollaron básicamente al interior de los talleres particulares, no logrando instalarse de modo gravitante en las instituciones de educación pública, a excepción de las escuelas de Educación Estética, que fueron creadas durante la época en la Provincia de Buenos Aires, con la finalidad de desarrollar las potencialidades de los sujetos, con una mirada integral (Mardones, 2018).

Luego, con la dictadura de Onganía y en el período del golpe cívico-militar de 1976, se sucederían retrocesos significativos en materia de Educación. En términos regionales, la educación privada comienza su avanzada sobre sectores de la clase media y alta. Esto provoca un aumento en la población no escolarizada por lo que comienza la exclusión de esas mayorías del sistema. Es entonces cuando comienza a clasificarse la educación como “de calidad” para ciertos sectores en detrimento de aquellos más vulnerables.

Con respecto al campo de la Educación Artística en la obligatoriedad, si bien se mantienen algunas prácticas pedagógicas centradas en el sujeto, ganan paulatinamente terreno los marcos psicológicos del conductismo; y desde el punto de vista estético y artístico, se refuerzan las ideas provenientes del eurocentrismo, propias de la tradición clásico – romántica. Surgen así nuevos espacios para la experimentación de métodos de enseñanza y de concepciones estético-musicales (Mardones, 2018). Y agrega:

las ideas del psicoanálisis de Sigmund Freud y de la psicología genética de Jean Piaget comienzan a ejercer fuertes influencias en las concepciones sostenidas acerca del aprendizaje, reconociendo la actividad cognitiva del sujeto que aprende y la relación que establece con los objetos de

conocimiento. Se reconoce que el aprendizaje se produce gracias a mecanismos de asimilación y acomodación, en los que el medio exterior es comprendido de acuerdo a las estructuras cognitivas en un sentido evolutivo. A partir de estos mecanismos el sujeto construye ideas, significaciones, representaciones y conceptos. En la construcción del conocimiento lo nuevo se incorpora a lo anterior, con niveles de realizaciones diferentes en la medida de la evolución del pensamiento, lo que permite al sujeto la adaptación a diferentes situaciones, hasta alcanzar el nivel de las abstracciones y la inteligencia formal. (p.9)

Durante este período, la educación comienza a dejar de lado el aspecto de formación orientada al mundo del trabajo, para dirigirse hacia un aspecto gerencial o de recursos humanos más vinculado con la especialización y una mayor capacitación tecnocrática. Por otra parte, se acentuaron las intervenciones en las universidades, la persecución ideológica y el exilio de docentes, intelectuales e investigadores. Estos aspectos se vieron reflejados en una baja de la calidad educativa producto del retiro del Estado de las políticas educativas que permitieron ganar espacios al sector privado, ajuste de salarios docentes y modelos productivos que profundizaron la división del trabajo.

Con la dictadura cívico-militar del 76 se impone un sistema de represión recrudecido por su plan sistemático de crímenes de lesa humana. El mecanismo de control del aparato represivo se instala en el sistema educativo y en los medios de comunicación. El campo de la Educación sufre uno de los retrocesos más significativos: reducción de la matrícula, del ingreso de estudiantes y docentes, desapariciones forzadas, cierre de instituciones y atropellos a las libertades y derechos.

La Educación Artística no escapó a este plan. Junto a la desaparición de docentes y estudiantes se cerraron instituciones y carreras. Asimismo, los proyectos experimentales con centro en el sujeto que exploraban cuestiones de creatividad fueron clausurados para retornar a una enseñanza tradicional eurocéntrica.

No es casual que las políticas de descentralización, endeudamiento, censura y muerte impuestas por la dictadura acarrearán sus consecuencias en los períodos posteriores. Entre

1980-1989 la educación alcanza una profunda emergencia en la llamada *década perdida* (Braslavsky y Gvirtz, 2000), acentuándose las críticas por la exclusión interna que provocaba el sistema y la falencia en la calidad educativa con igualdad. Esta profundización se agrava durante la década del 90, donde comienza a instalarse la idea de una reforma educativa de la mano de la globalización que ganaba terreno en América Latina.

2.2.- La globalización, entre falacias y descentralización

Dentro de los conceptos que construyen el discurso del capitalismo, la globalización ocupa un rol central y hasta puede ser considerada como su etapa superadora. Según García Canclini (2000) “la globalización se filtra y actúa a través de estructuras institucionales, organismos, mercados de bienes materiales y simbólicos que escapan al modo de intervención nacional”.

Sirviéndose de ello, el neoliberalismo instala su juego, impone sus reglas y se construye en dicho relato ¹⁹. Utiliza estrategias para reconstruir un saber que considera legítimo reafirmando sobre ciertos valores centrales: desmantelamiento del Estado de Bienestar, deslocalización, maximización de beneficios, individualización y competitividad. En palabras de Reguillo (2007):

La producción de las representaciones nodales que se requieren para el primer impulso de la ideología que de sustento al proyecto neoliberal no encuentra resistencia o se topa con resistencias periféricas cuyo poder de enunciación y visibilidad es muy débil. (p.94)

Reguillo explica dichas representaciones como aquellas que vehiculizan los sentidos políticos fundamentales para la sociabilidad: democracia, derechos humanos, ciudadanía, violencia, conflicto, etcétera. En la misma línea García Canclini (2000) nos está diciendo que en las sociedades se “construye un imaginario supranacional que quita identidad a cada uno de los pueblos”.

¹⁹ El análisis en profundidad del concepto *neoliberalismo*, sus orígenes y estrategias se profundiza en el apartado 2.4 del presente capítulo, en referencia a la contextualización del momento actual de nuestro país.

Estas narrativas logran imponer las agendas que marcan, definen, nombran y ordenan el conjunto de representaciones-discusiones, imaginarios-prácticas que le otorgan sentido y dirección al modelo neoliberal. Se consolida entonces la *hegemonía* capitalista en la legitimación de estas prácticas de dominación, a partir de la despolitización y el consumo con el fin de erosionar las conciencias de clase²⁰ en la sociedad.

El sistema solapa estrategias que devienen en la instalación de cierta desconceptualización, descentralización y flexibilización de todos los campos²¹ de la vida social. La expresión “capitalismo flexible” connota algo más que lo que puede expresar la definición de un sistema, ya que se pone el acento en el carácter abierto y ágil que promueve, atacando las formas rígidas de la burocracia, y dependiendo cada vez menos de reglamentos y procedimientos formales (Sennett, 2000). Por supuesto que nada de esto es arbitrario, y el término suele estar asociado al trabajo y a otros ámbitos de la vida social, en los que se utiliza para suavizar o solapar las prácticas opresivas propias del capitalismo.

En este sentido, Reguillo (2007) establece un argumento denominado la “insuficiencia biográfica del yo”, definiéndolo como una narrativa precarizada de la propia vida y la sensación de ser culpable de las dificultades que se enfrentan (la propia pobreza, la imposibilidad de acceso al sistema educativo, el desempleo), depositando en los individuos el peso de la crisis.

Desde esta perspectiva de análisis se puede explicar la descentralización de la educación a partir de los años 90. La llamada *reforma educativa* se llevó a cabo con el fin de mejorar el sistema educativo bajo la premisa de atender a las nuevas necesidades que desde el “mundo globalizado” se instauraba, aunque en ningún caso proponía dirimir las desigualdades existentes.

²⁰ La definición de *clase* aquí es retomada de Thompson (1962), quien la diferencia de términos como *estructura* o *categoría*, y pone énfasis en el entramado de relaciones humanas y su relación histórica. Desde este modo de concebirla, establece la *conciencia de clase* como la forma en que se expresan las experiencias en términos culturales, como tradiciones, sistema de valores, ideas y formas institucionales (p.2).

²¹ Tal como se citara previamente, *campo* en el sentido de Bourdieu (1984), en tanto espacio pluridimensional, que establece ciertas coordenadas donde los agentes se disputan el capital simbólico. Dicho universo de relaciones sociales en tensión está delimitado por el capital en disputa, que se considera legítimo, donde algunos actores lo poseen y otros lo aspiran, lo cual los ubica en diferentes lugares del campo.

A lo expresado anteriormente, se suma que el pensamiento liberal argumenta que los sujetos se constituyen libres a partir de las prácticas educativas y que cada uno puede ejercer sus derechos como condición de aquello que plantea el mercado en todos los aspectos de sus políticas. Es decir, pone en el centro de la escena al individuo como tal y propone la construcción de un Estado con funciones mínimas, el cual administra de manera “racional”. Desde sus entrañas, instala un modo de entender la educación basada en el “talento cultural”, por lo que el acceso al sistema educativo termina convirtiéndose en un privilegio social y en consecuencia legitima las desigualdades desde la institucionalidad (Gentili, 1999). A esto mismo se refiere Bourdieu (1979) cuando explica que es el mismo sistema educativo el que reproduce prácticas jerarquizadas del mundo social y las instala como naturales.

Otros argumentos pueden enumerarse en la incapacidad del Estado de administrar con eficiencia, apoyándose en premisas de la administración gerencial; la “revolución educativa” —que se alcanza a partir de gerenciar las partidas presupuestarias para superar la “improductividad”—, la responsabilidad sobre los procesos educativos —que radica tanto en los docentes como en su formación, ya que las competencias técnicas son producto del esfuerzo y el mérito personal—, entre otros. Por tanto, la formación escolar está orientada al mundo del empleo y es la educación la que debe responder a las demandas del mercado de manera rápida, eficaz y flexible.

La sociedad de principios de los 90 estaba empobrecida y atravesada por desigualdades, en crisis con el modelo nacional-popular que venía gobernando la Argentina desde su regreso a la democracia. Sin embargo, en palabras de Svampa (2005), la gran mutación se consumaría durante el largo gobierno de Carlos Menem, en el período 1989-1999.

Allí se inicia un proceso de reformulación en materia educativa que comienza con la firma del Pacto Federal Educativo, el 11 de septiembre de 1993, mediante el cual se formalizan los objetivos que luego darán lugar a la ejecución de la Ley Federal de Educación. Se instauró dicha construcción en base a dos objetivos: por un lado, la transferencia a las provincias de todo lo referido al sistema de organización y administración de la Educación, y por otra parte la articulación entre la autonomía de las partes y una supuesta soberanía del todo.

En concordancia con su proyecto político-económico²², el menemismo puso de manifiesto un discurso de flexibilización en todos los aspectos de la vida política, argumentando la descentralización educativa de una manera paulatina, por etapas, que iría desde el año 1991 hasta 1994 y culminaría con la conocida *Ley Federal de Educación*. El objetivo de esta Ley se planteó desde la “unidad en la diversidad”. Sin embargo, el resultado fue la desarticulación del sistema educativo y su fragmentación en 24 sistemas que acentuaron las diferencias y desigualdades entre las provincias, las cuales se trasladaron a los diseños curriculares, las inversiones, los salarios y la calidad de los aprendizajes.

Esto se vio reflejado en el campo de la educación artística, que se define por entonces en base a teorías científicas y mecanicistas propias del tecnicismo, las cuales se ejecutan tanto en los diseños curriculares como en las aulas, otorgando especial importancia al modelo estímulo-respuesta en los procesos de aprendizaje y motivando la reproducción técnica, que logra instalarse especialmente en la educación inicial y primaria (Mardones, 2018). En relación a la significación generada, expresa:

Los valores y creencias que formaron parte del imaginario social entraron en crisis y resultaron poco significativos e insuficientes para comunicarse con los más jóvenes. La cultura del “éxito” y de lo efímero, del “hombre y la mujer light”, el culto hedonista, la fragmentación vertiginosa y el siempre “ahora” fueron presentados por algunos autores, como los rasgos prototípicos de un “adolescente postmoderno”. (p.15)

En relación a ello y volviendo a la Ley Federal de Educación, es importante destacar los aportes iniciales de referentes académicos, intelectuales y educadores del arte, quienes pensaron como un espacio de reconocimiento y un resultado de las luchas para reconocer la modalidad de educación artística dentro de los enunciados dedicados a la obligatoriedad — en el capítulo denominado Regímenes Especiales²³—; aunque, en su implementación, tomó un sentido antagónico a lo que se había pensado y se utilizaron para llevar adelante las

²² Para más información ver *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo del neoliberalismo* de Maristella Svampa.

²³ Ver *Ley Federal de Educación N°24.195*, Cap. VII, inc. C, arts. 31 y 32.

políticas propuestas por el modelo: desvinculación de la educación obligatoria, titulaciones del nivel secundario y superior que forzaban la relación con el mercado laboral; vaciamiento y hasta cierre de algunos polivalentes e instituciones similares que preparaban para el magisterio, con la pérdida de sus sentidos institucionales o fundacionales de origen.

Entre las multitudinarias marchas que se sucedían a lo largo y ancho del país, el 2 de abril de 1997 se iniciaba el ayuno de 1004 días en la Carpa Blanca docente instalada frente al Congreso Nacional como respuesta a las políticas de recorte que se ejecutaban. Esta medida de protesta se constituyó en un símbolo de lucha al que se sumaron no solo docentes y organizaciones sindicales, sino también personalidades de la cultura, artistas, deportistas, escritores y referentes políticos de la oposición de entonces.

La crisis de fines de 2001 dejó de manifiesto las consecuencias en todos los aspectos de la vida del país y en el campo de la educación fuimos testigos de cómo la escuela pública desplazó la tarea pedagógica para transformarse en un refugio social: el aula como comedor. Esta crisis acentuó profundamente las desigualdades, con un sistema educativo fragmentado, desfinanciado y desvalorizado.

2.3.- De las transformaciones sociales²⁴

Para comprender la dimensión del período que se inicia en 2003 hasta finales de 2015 en nuestro país, es necesario retomar los hechos acontecidos el 14 y 15 de diciembre de aquel 2001, los cuales marcaron un quiebre en la historia social, política y económica. Por entonces nos encontrábamos ante una sociedad movilizada, descreída, en crisis con la institucionalidad, pero mancomunada en la cooperación y solidaridad ante la ausencia de un Estado que abogaba sólo por la ejecución de políticas de recortes presupuestarios y

²⁴ Los datos cuantitativos que en este capítulo se citan fueron tomados de la publicación del resumen de gestión realizado por el Ministerio de Educación de la Nación. Fuente: Ministerio de Educación de la Nación (2015) *La Política Educativa Nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*.

represión (Svampa, 2013). La sucesión de cinco presidentes en 11 días hablaba de una crisis política y de representatividad de la que parecía no salirse.

Las elecciones celebradas en abril de 2003 establecieron un nuevo presidente para nuestro país, cuyo proyecto proponía no solo la reconstrucción del país, sino también de la política, a partir de la resignificación de lo territorial, lo barrial, la calle, lo político-institucional, la relación con el Estado, y las figuras asociadas a la democracia —participativa, deliberativa y representativa— (Svampa, 2013). El primer paso fue la reconstrucción del sistema en términos nacionales para articular nuevamente las políticas.

La primera medida de Néstor Kirchner al momento de asumir fue dirimir el conflicto docente que se suscitaba en la provincia de Entre Ríos. A partir de allí propuso una reestructuración del sistema educativo que comienza con el restablecimiento del rol del Consejo Federal de Educación, la recuperación de la centralidad pedagógica en las escuelas y el calendario académico de 180 días de clases; las paritarias docentes y la dotación de recursos para los establecimientos educativos.

Su planificación consideró entre los ejes principales una nueva legislación para resignificar el lugar de la educación pública. Se logró un consenso nacional para sancionar una ley que permita la regulación del sistema educativo con base en estos nuevos pilares. En primera instancia, la Ley de Financiamiento Educativo sancionada en 2005 permitió establecer un nuevo porcentaje presupuestario destinado a educación, la ampliación de la cobertura en el nivel inicial y secundario, y la coparticipación de las provincias, destinado a la mejora en las condiciones laborales y salariales, jerarquización de la carrera docente y mejora en la calidad de la formación inicial y permanente.

Luego, elevó un Proyecto de Ley de Educación Nacional (LEN) al Congreso que fue sancionada y promulgada en el mes de diciembre de 2006. La nueva ley contempla a *“la educación como una política de Estado, como bien público y derecho personal y social, que garantice una sociedad más justa, más soberana, con mayor identidad nacional, que profundice la ciudadanía democrática, el respeto por los derechos humanos y fortalecer el desarrollo socioeconómico de la Nación”* (MECyT, 2007).

Es nuevamente el Estado nacional el que fija la política educativa y trabaja para que se lleve a cabo en todo el país, con el fin de consolidar la unidad nacional y el respeto por las particularidades de las jurisdicciones. De esta forma *se garantiza una educación integral, de calidad y permanente basada en la igualdad, la equidad y la gratuidad de este derecho* (MECyT, 2007).

En consonancia, la Ley de Financiamiento Educativo permitió alcanzar una inversión del 6% del PBI destinado a Educación, Ciencia y Tecnología. Este presupuesto duplicaba el que recibía la Educación a inicios de 2003 y se tradujo en mejoras de las condiciones en infraestructura, equipamientos, salarios y formación docente.

En 2005 también se promulgó la Ley de Educación Técnico Profesional (ETP N° 26.058) y con ella se revalorizó una educación clave en la construcción de una Nación en crecimiento. Vale aclarar que la Educación Técnica fue desmantelada durante la década menemista en consonancia con el modelo de desindustrialización imperante por entonces.

El nuevo marco legal para la Educación Técnica dio lugar a la generación de políticas para el fortalecimiento del Instituto Nacional de Educación Técnica (INET) y se crea un Fondo Nacional específico de financiamiento destinado a equipamiento, mantenimiento de equipos, insumos, desarrollo de proyectos institucionales y mejoras en las condiciones edilicias. Entre 2006 y 2014 la inversión alcanzó los 5.850 millones de pesos, mientras que en 2003 se habían destinado tan solo 6.7 millones de pesos. El crecimiento en inversión fue acompañado del crecimiento en un 86% de las instituciones con ofertas propias de ETP y un aumento del 25% de la matrícula (MEN, 2015).

Ya en 2007, con la presidencia de Cristina Fernández de Kirchner, se profundizaron las acciones con el desafío de continuar la ampliación de derechos y de mejorar la calidad de la educación argentina. Para cumplir con estos objetivos se creó el Ministerio de Ciencia, Tecnología e Innovación Productiva con el fin de promover la investigación y la producción de conocimiento para la sociedad en general. A la vez, el Ministerio de Educación de la Nación fue el encargado de concentrar la gestión para profundizar el

mejoramiento del sistema educativo proveniente de los cuatro años anteriores. Dicha profundización se tradujo en una serie de políticas planificadas de manera integral²⁵.

Asimismo, se fortalecieron los programas de becas escolares y se consolidó la cobertura escolar a partir de la obligatoriedad y universalización de la educación inicial a partir de los 4 años. En cuanto a la Formación Docente, se desarrolló el Programa Nacional *Nuestra Escuela*, con una iniciativa federal, gratuita y universal. La creación del Instituto Nacional de Formación Docente como organismo descentralizado permitió planificar, desarrollar y ejecutar las acciones vinculadas a la formación docente, así como garantizar la participación y el fortalecimiento de la dinámica de los institutos de todo el país.

En esta misma línea, se dispuso la obligatoriedad para el nivel secundario y en relación a la Educación de Jóvenes y Adultos se generó una política de culminación de estudios secundarios denominada *Plan FinES*, con un formato de escolarización por tramo.

Para acompañar la profundización de este proyecto, se crearon un total de 17 nuevas universidades nacionales, garantizando al menos una universidad nacional por jurisdicción. Esto hizo que se expandiera la matrícula universitaria en un 35% en 2014. La ampliación de derechos de los sectores postergados a la formación universitaria se manifiesta en muchas de estas nuevas instituciones creadas en el Gran Buenos Aires, donde el 90% de los inscriptos forman parte de la primera generación de profesionales universitarios en sus grupos familiares y el 70% son primera generación con título secundario en esas familias (MEN, 2015).

Quizá una de las acciones más representativas en términos de transformación fue en 2010, año en que se creó el *Programa Conectar Igualdad* (PCI) como una estrategia orientada a la inclusión social a partir de integrar las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) al sistema educativo, con la responsabilidad de garantizar el derecho al acceso a las

²⁵ Entre las más destacadas se puede citar la Asignación Universal por Hijo (AUH) que permitió la certificación de controles obligatorios de salud y la concurrencia a la escuela de niños y niñas, y en consecuencia, una acción para la promoción de la igualdad educativa y la inclusión en el sistema de niños, niñas y jóvenes en situación de vulnerabilidad.

nuevas tecnologías de todos los niños, niñas y jóvenes del país, y de esta manera acortar la brecha tecnológica establecida por condiciones socioeconómicas. El Estado distribuyó un total de 5 millones de netbooks para docentes y estudiantes de escuelas secundarias públicas, técnicas, especiales, hospitalarias e Institutos de Formación Docente y el programa sumó además acciones de formación y capacitación para equipos técnicos, directivos, docentes, etcétera; con el fin de incorporar las TIC a los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Con la Ley de Educación Nacional N° 26.206 (LEN) se reconoce la Educación Artística en todos los niveles y modalidades de la educación obligatoria y en la formación específica, otorgándole un lugar estratégico. Asimismo, las regulaciones que se establecieron a partir de la LEN determinaron la organización institucional a nivel nacional y jurisdiccional, permitiendo la construcción de espacios de gestión, así como un trabajo articulado con las provincias para definir y llevar adelante las políticas educativas de la modalidad.

A partir del abordaje del arte como campo de conocimiento, se garantiza la enseñanza de la Educación Artística inclusiva y como derecho, bajo las premisas de evitar reproducir las desigualdades en el acceso a las producciones materiales, culturales y simbólicas. Se pone en evidencia la necesidad de repensar la secundaria bajo esta mirada y se constituye la creación de la Secundaria de Arte como una propuesta educativa definida política e ideológicamente articuladas como una totalidad, cuyas finalidades persiguen la formación ciudadana, para el mundo del trabajo, de la cultura y la continuidad de estudios.

Estos lineamientos quedan plasmados en las Resoluciones CFE 111/10 y 179/12. La primera organiza la Educación Artística en el sistema educativo, en cuya obligatoriedad se reconoce el ingreso, permanencia y egreso de los estudiantes, con la posibilidad de transitar por los distintos lenguajes durante toda la escolaridad ya que está contemplada su enseñanza en todos los niveles y modalidades. La segunda reconoce la creación de la nueva Secundaria de Arte que implica la unidad institucional y organizacional con identidad y sentido propios del campo del arte, bajo saberes vinculados a la realización artística inclusiva, colectiva, popular, contemporánea y latinoamericana. Asimismo, la propuesta

educativa de arte y tecnología completa la propuesta de la enseñanza digital para la producción artística contemporánea (Mardones y Cataffo, 2014).

Sin embargo, a partir del 10 de diciembre de 2015, nuestro país cambió antagónicamente el rumbo de sus políticas públicas. Con la asunción del presidente Macri, se instaura nuevamente un proyecto neoliberal que pone en jaque la soberanía, la independencia y las transformaciones sociales que fueron la base de gestión del proyecto popular de hasta entonces. Por ello, he considerado necesario proponer un análisis en el siguiente apartado que permita identificar y visualizar las estrategias que han servido para promover esta suerte de postneoliberalismo que intenta instalarse en la región y avanza con políticas que cercenan las soberanías de nuestros países latinoamericanos.

2.4.- La reversión del neoliberalismo actual

El objetivo emergente definido en este apartado, consiste en evidenciar no solo el cambio de rumbo promulgado por el gobierno actual, sino, además, identificar los sutiles mecanismos que caracterizan este nuevo capitalismo y que, no casualmente, encarnan los gobiernos neoliberales que avanzan en América Latina.

El nacimiento del neoliberalismo podría encontrarse en la corriente denominada *liberalismo*, aquella constituida por un cuerpo de ideas políticas que ha dado lugar a múltiples cambios en la historia y hasta de cierto lugar emancipatorio (Rinesi, 2018; González, 2018).

Quizá esta referencia la encontremos en la Revolución Francesa, como un antecedente que permitió, aunque no en profundidad, una transformación encabezada por las masas y sirvió de antesala para otros movimientos revolucionarios subsiguientes. En palabras de Hobsbawm (2009):

“... un sorprendente consenso de ideas entre un grupo social coherente dio unidad efectiva al movimiento revolucionario. Este grupo era la ‘burguesía’; sus ideas eran las del liberalismo clásico (...) Las peticiones están contenidas en la famosa *Declaración de los derechos del hombre y del ciudadano* de

aquel año. Este documento es un manifiesto contra la sociedad jerárquica y los privilegios de los nobles, pero no en favor de una sociedad democrática o igualitaria”. (p.67)

En su concepción, el liberalismo encarnó el constitucionalismo, un Estado basado en libertades civiles y garantista de la iniciativa privada, gobernado por contribuyentes y propietarios; y en lo económico abogaba por una libertad de empresa y de comercio. La libertad permitía identificar al sujeto, para pensar a una persona.

La vinculación que surge entre Estado y sociedad, es decir, la relación social por la que se define el Estado y su materialidad, difícilmente pueda pensarse por fuera de la implicancia de una economía de mercado que, en mayor o menor medida, se desarrolla en el marco de un sistema capitalista. Como he mencionado en el Capítulo 1, el Estado entonces aparece como el posibilitador de la expansión e integración de la economía (mercado) con los agentes sociales que lo componen, entre los cuales se constituyen relaciones de producción e intercambio, a los que se suman el control y el empleo de los distintos recursos. Esta formación económica define a la vez un territorio, diferencia estructuras productivas y homogeneiza intereses de clase que otorgan un carácter nacional al Estado.

Este contrato social, que había promovido el bien común en una perspectiva de justicia social entre 1930 y 1960, se destruye en una tercera etapa, vinculada a un capitalismo global que se apropia del surgimiento de las nuevas tecnologías y de los medios de comunicación para profundizar su expansión, tal como fue expuesto en el segundo apartado de este capítulo. Es aquí donde aparece la sustitución de la idea de mercancía por la idea de imagen (González, 2018) y genera estrategias de cooptación no solo en los modos de consumo sino en todas las esferas de la vida social.

Por otra parte, la intervención de la idea de tiempo se ve modificada en cada una de las etapas. Según lo explica González (2018) la propia circulación genera una idea de tiempo. Hablamos de una temporalidad delimitada por el dinero, por una lógica económica, del crédito, del préstamo; lo cual modifica la familia, el Estado y las vinculaciones sociales. Aunque no solo en sus usos y disposiciones se manifiesta, sino también en la construcción que hacemos de él, y por supuesto en las formas culturales. En palabras de Forster (2018):

... es tan poderoso, ha logrado suspender nada más ni nada menos que el tiempo. Ha logrado transformar la materialidad de las relaciones sociales en formas virtuales, en estructuras atravesadas por los artefactos de la comunicación y la información. (s/p)

El agregado del prefijo *Neo* reconvierte la palabra, la reversiona, y transmite algo que denota múltiples expresiones, lo cual provoca la transfiguración en su discurso. En primer lugar, se suele asociar a una etapa superadora del capitalismo entendido en términos liberales, que ha logrado intervenir nuestras vidas, nuestra cotidianeidad. Ha logrado inmiscuirse en nuestros quehaceres y en nuestras prácticas como algo profundamente negativo. Tanto es así que hasta sus propios representantes omiten hablar de neoliberalismo para no mostrar su verdadera denotación, que se traduce en el fin de las ideologías²⁶. (González, 2018)

Las críticas surgidas fundamentalmente en Argentina durante la década del 90 versaban justamente en lo que Forster (2018) denomina “la muerte del pensamiento crítico”. Por esos tiempos la supremacía de la mercantilización había llegado a la cultura y toda idea crítica podía convertirse en un negocio cultural. La lucha era contra la despolitización y la deshistorización para evitar que todo se vuelva absorbible.

Sin embargo, pareciera que la “evolución” del neoliberalismo avanza y se reinventa, o mejor aún, se mimetiza en formas estéticas y culturales para parecer aquello que no es. Aquí también es importante destacar la utilización que del arte ha hecho el capitalismo. Ya no en la reproductibilidad de obras como supieron criticar los exponentes de la Escuela de Frankfurt con la aparición de la industria cultural; ni con la distinción clasista que supo establecerse como legítima en la modernidad; como tampoco en la absorción mecanicista y puramente instrumental que hizo de él el modelo globalizador.

²⁶ En este sentido, no hablamos de ideología en términos marxistas, sino más bien en el sentido de Dumont, tal como lo expresan Boltanski y Chiapello (2002): “(...) la ideología constituye un conjunto de creencias compartidas, inscritas en instituciones, comprometidas en acciones y, de esta forma, ancladas en lo real” (p.1).

Ya no se trata solo de economización, matematización y tecnicismos. Actualmente los sistemas de producción, distribución y consumo encuentran en la imagen y en sus modos de construcción sutiles, elegantes, una veta estética que le permite inmiscuirse en todas las esferas de la vida cotidiana. Según Lipovetzky y Serroy (2015):

(...) en todas partes lo real se construye como una imagen que integra en ella una dimensión estético-emocional que se ha vuelto central en la competición que sostienen las marcas. Es lo que llamamos *capitalismo artístico* o *creativo transestético*, y que se caracteriza por el peso creciente de los mercados de la sensibilidad y del proceso diseñador, por un trabajo sistemático de estilización de los bienes y lugares comerciales, de integración generalizada del arte, del look y de la sensibilidad afectiva en el universo consumista. (p.9)

Lo que Lipovetzky y Serroy (2015) denominan la *estetización del mundo*, es la definición de un neoliberalismo contemporáneo que no solo ha economizado la vida social, sino que ha logrado cooptar estéticamente todas las esferas de la vida, ya que se encuentra ligada a la mercancía, la rentabilidad, las ganancias y la propia expansión del capitalismo.

El proceso de financiarización del propio capitalismo signado en un nivel profundo de abstracción, se convierte en el antecedente de esta economía inmaterial o virtual, asociada a los cambios de las tecnologías de la comunicación y la información que van a generar el traslado de los capitales caracterizados por la inmediatez en términos de tiempo propuesto por el capital. El poder que confiere esta manera circulatoria, se detenta en redes de significación y correlación que, en sus disputas, hace cambiar sus posiciones, en términos de Foucault.

Es cuando entonces el neoliberalismo se sirve de herramientas como la publicidad, la imagen, los medios, para solaparse en el espacio público, entendido desde la teoría funcionalista, como la difusión mediática y que ha sido el sostén discursivo por mucho tiempo del capitalismo en general. En la actual versión del neoliberalismo, este discurso ha atravesado sus propios límites, encontrando refugio en la abstracción donde las ventajas competitivas se ven reflejadas en lo cualitativo, lo inmaterial y lo simbólico. En este

sentido, se podría afirmar que hasta de los procesos comunicacionales definidos en las relaciones culturales se ha logrado apropiar.

El denominado capitalismo estético o artístico se presenta como el sistema en que la innovación creativa tiende a generalizarse infiltrándose en una cantidad creciente de otras esferas (Lipovetzky y Serroy, 2015: 53). Es así, como el neoliberalismo se apodera de la idea de lo ficcional para convertirlo en real. Tal como lo expresa Debord (1995):

Allí donde el mundo real se transforma en simples imágenes, las simples imágenes se convierten en seres reales, motivaciones eficientes de un comportamiento hipnótico. El espectáculo, como tendencia a hacer ver, por diferentes mediaciones especializadas, el mundo que no puede más ser directamente alcanzado, encuentra normalmente en la vista el sentido humano privilegiado que fue en otras épocas el tacto; el sentido más abstracto, el más susceptible de engaño, corresponde a la abstracción generalizada de la sociedad actual. (...) Es lo contrario del diálogo. Donde quiera que haya representación independiente, el espectáculo se reconstituye. (p.13)

Las mediaciones que tanto han contribuido a ampliar el campo de las prácticas en la comunicación ha sido cooptado por este *postcapitalismo*. Sus características transfiguran los valores no solo en el plano de la sociedad sino también en el orden de lo político, como lo hace en el caso del concepto de Nación aquí trabajado. Por supuesto que la idea de Estado-Nación no es la generada por el neoliberalismo, y se ve vulnerada por los tráficos abstractos contenidos en las formas de la financiarización de la vida social, y de la vida en general. Lejos de abogar por un modelo de intervencionismo estatal para hacer más justas esas pujas que se dan en la trama de la sociedad, el modelo utilizado supone la gobernabilidad (*governance*)²⁷ en poder de una oligarquía.

²⁷ Para comprender dichas categorías, es necesario reconocer, primeramente, una definición de democracia. Según Rinesi (2018) es una palabra de origen griego que se encuentra del lado de las formas impuras, corrompidas, injustas o inadecuadas de gobierno. Aristóteles prefería la *politeia* que los romanos tradujeron en *república*. Sería necesario distinguir entre una *república aristocrática* o *minoritarista* y una *república democrática* o *popular*. Asimismo, sostiene en su explicación que el *ideal* en Aristóteles, es la combinación impura de cosas, de regímenes, de instituciones, de valores, de principios, más terrenales, y la idea de

Ahora bien, entendiendo el modo de gobierno asociado a la idea de un gobierno para las mayorías —como en el desarrollo de esta tesis se propone—, señalamos que la gobernabilidad utilizada por el neoliberalismo, no encuentra su correlato en la representación de esas mayorías. Según Gago (2014) “se refiere al cuerpo de conocimientos y el conjunto de técnicas usadas por aquellos que gobiernan o en interés de ellos” (p.282).

Claramente, desde esta posición, se puede apreciar un antagonismo en otra de las categorías como es la de *pueblo* en la era neoliberal. Se construye desde la idea de *gobernados*, que no se considera el pueblo en términos de sujeto ideal de una soberanía sintetizada en el Estado; sino pueblo en términos de la privación de las cuestiones sociales "mínimamente requeridas y reconocidas" como para ser considerada "ciudadanía"; por ejemplo, edad, género, raza, nacionalidad, estatus laboral. Según Butler (2009) "esto no solo los descalifica para ser considerados ciudadanía, sino que los califica activamente para convertirse en 'sin estado' (p.53). El neoliberalismo referencia a una categoría poblacional producida en su exclusión o construida para su exclusión.²⁸

El sistema y sus representantes juegan una perversión en el sentido que el orden establecido por el mercado no necesita del restablecimiento de la ley sino de la expulsión de los que no consumen. Esta nueva situación está caracterizada como un *desierto de desvinculación*, en palabras de Lewkowicz (2004).

Atada a esta constitución de ciudadanía, el sujeto que aspira construir el neoliberalismo es una suerte de ciudadano cómodo, pasivo, en ausencia de conflicto, al que hay que llenarlo de contenido, desprovisto de su carácter político, con el único fin de inmiscuirse en su vida cotidiana a partir de la instrumentalización de su deseo. Es la idea de un *individuo estético*,

República en Aristóteles articula un conjunto de instituciones, principios y valores impuros. La oligarquía, que es el gobierno de los ricos que son siempre los menos, y la democracia, que es el gobierno de los pobres que son siempre los más. (s/p)

²⁸ A diferencia de los modelos populares donde, como se expuso, la categoría de pueblo se constituye en una relación real de identificación con sus líderes políticos que atenderán a la *demanda social*. Este último concepto incluye una doble significación: por un lado, una petición y por otro, un reclamo. De ambas significaciones se valdrá el populismo para fundamentar en su transición una de las características que lo definirán. (Laclau, 2005)

en términos de Lipovetzky y Serroy, atravesado por un consumo cuyo componente estético se transforma en un factor de identidad imprescindible, que atraviesa todas las clases sociales.

El ideal de sociedad neoliberal, reconoce una *positivización* del mundo (Han, 2012), que supone el control a través de la disuasión, la pacificación, la neutralización. Este falso bienestar propone una vida social autodisciplinada por cada uno de esos individuos, ensimismados en responsabilidades, iniciativas y proyectos propios que, disfrazados de positivismo, son arrojados al modelo de la productividad, aunque de una forma voluntaria.

La reversión actual del neoliberalismo construida culturalmente desde la dimensión estético-emocional, trasciende aquella experimentada en la década del 90, cuando todavía se ejecutaban sus acciones con la política como herramienta. Su evolución ha sido tal, que cada vez se hace menos discernible en relación al poder y la resistencia. La despolitización que propone, ya no solo se traduce en lo político, sino a la vida en sí misma, a lo cotidiano, a lo vincular, a lo cultural.

Utiliza la estrategia de construir relatos que niegan el carácter antagónico de lo político. Detrás del consenso promovido se esconde el peligro de deslegitimar lo político y traslada esa concepción no solo en términos teóricos sino también a la práctica política, poniendo en riesgo además el sentido de lo democrático de ella (Mouffe, 2007). El artilugio se sustenta en una representación categórica del bien y el mal, que ya no es política sino moral. “Cuando en lugar de ser formulada como una confrontación política entre ‘adversarios’... el oponente solo puede ser percibido como un enemigo que debe ser destruido...” (p.13).

No es casual que esta estrategia sea enarbolada por los sectores neoliberales, y especialmente en nuestro país, que bajo la demonización y el argumento de la “grieta”, el nuevo gobierno expone una despolitización que implica el retroceso en términos de derechos adquiridos y de lo colectivo como modo de organización.

Sin embargo, una escena democrática es aquella en la que los interlocutores se encuentran en paridad, en iguales condiciones de establecer discusiones, acuerdos, decisiones, negociaciones, por el procedimiento que se determine. Y cuando lo económico establece

esas formas mecanicistas, tecnocráticas y mercantilizadas, la violencia simbólica se instala junto a todas las demás características en la esfera de la vida social.

En este sentido Kaufman (2018) expresa que los intercambios discursivos que producen ciertos resultados y que se imponen como formas culturales establecidas y reconocidas, se imponen (o intentan imponerse) como formas culturales que finalmente no se discuten. Se naturalizan. Plantea una configuración en término de retórica histórica o radiográfica respecto del pasado reciente, o sea hay una reconfiguración histórica de una posición ético-política que lesiona las memorias, porque banaliza, traumatiza, produce angustia, incertidumbre. Y esto tiene una relativa independencia de la facticidad o sea de los hechos. Lo que está en juego no es lo que efectivamente ocurrió, sino las expectativas, los imaginarios, la forma de representarlo, las relaciones entre los actores, el acontecimiento mismo (s/p).

Esto lo vemos en el discurso de democracia articulado en clave neoliberal que se promueve actualmente, al intentar universalizar el sentido de un sistema de reglas de juego que garantiza las libertades individuales sosteniendo el principio liberal de la representación política, aunque en la práctica establezca modos lejanos y hasta opuestos a los que se enuncian discursivamente. Tal como lo expresa Žižek (2016) “la lucha por la hegemonía ideológico-política es, por tanto, siempre una lucha de apropiación de aquellos conceptos que son vividos espontáneamente como ‘apolíticos’, porque trascienden los confines de la política” (p.9).

Al igual que su versión noventista, la despolitización es una forma de accionar, como lo es la legitimación de la ausencia de conflicto como estrategia; aunque se le agrega lo positivo como modo de vida. Enmascarado en lo nuevo, la negación de la política supone una exclusión de lo simbólico que se instala como lo real, ayudado por intelectuales y pensadores de la economía, tecnócratas, analistas de opinión pública y comunicadores liberales, donde se establece la universalización del consenso. Es decir, los medios hegemónicos de comunicación nuevamente instalan ficciones que se naturalizan como verdades, construyendo opinión pública.

Esto se encuentra profundamente ligado con la violencia institucional e ideológica que, bien continúa desarrollando Žižek (2016:25), se manifiesta en términos de relación entre un sujeto con la causa-objeto, donde lo que molesta es la relación privilegiada que posee con ese otro, a partir de la relación que ha sustraído o que amenaza con hacerlo. Por esta razón se promueve el odio provocado hacia cualquier representante de ese otro, como una cosa que debe ser aniquilada para sobrevivir, en coincidencia con la definición de Mouffè. El modo de combatir la universalización es a partir de estrategias judiciales, psicológicas y sociales, así como la generación de medidas que se muestran como una resolución a las problemáticas de las demandas sociales pero que finalmente se torna excluyente.

En este sentido, Žižek (2016) toma de Rancière el término *post-política*, basado en la necesidad de dejar de lado las viejas divisiones ideológicas y resolver las problemáticas actuales bajo la noción de competencias direccionadas y puntuales. Cabe aclarar que estas no son las únicas estrategias que promueve el neoliberalismo, sino que además referencia globalmente los derechos humanos bajo legitimaciones violatorias de la soberanía estatal, represión policial y políticas restrictivas, disfrazados en discursos que se intentan instalar socialmente, edulcorados o estigmatizantes, de acuerdo a la problemática de que se trate y los intereses que afecten.

Para adentrarnos en la sistematización de una práctica que claramente definió el rumbo opuesto al que hoy se propone desde el gobierno electo a partir de finales de 2015, consideré necesario dedicar esta breve reflexión que permita visualizar las estrategias de las que se ha servido para llegar al poder por medio del voto popular. Simplemente como una aproximación que permita repensar nuestra realidad actual y establecer los mecanismos necesarios para transformarla, lo cual configura un desafío que debemos proponernos desde nuestros espacios ciudadanos.

CAPÍTULO 3.- DECISIONES METODOLÓGICAS

Para definir el abordaje metodológico, comenzaré por decir que la comunicación siempre implica un posicionamiento político desde el cual construimos el sentido. Nunca es casual. Nunca es objetivo. El rol del comunicador/investigador es fundamental para la intervención en el territorio y en sus prácticas sociales. Somos parte del entorno desde el cual interactuamos con otros, desde el que vinculamos experiencias, tensiones y acuerdos. Somos parte de esa construcción social. A partir de nuestra capacidad reflexiva nos observamos y observamos a los demás en esas interrelaciones. Por tanto, nuestro rol implica un posicionamiento y lo que Hall denomina una *vocación política*, desde donde realizamos la intervención y desde donde entendemos que el saber cobra sentido en tanto se articula con una transformación social y con un proyecto político.

Radica allí la importancia de la elección del método etnográfico para la sistematización de la práctica de gestión aquí trabajada y el abordaje de los estudios culturales. A diferencia de otros métodos, el etnográfico constituye una práctica de conocimiento que busca comprender la realidad social a partir de sus actores, utilizando la descripción como herramienta. Los ejes centrales serán los tópicos estudiados, las publicaciones, normativas y las intervenciones políticas realizadas (Restrepo, 2012).

Es así como el lenguaje se convertirá en el vehículo de reproducción social, no solo desde las normas, reglas y estructuras establecidas externamente, sino desde la propia interacción de los actores sociales, quienes interpretan la realidad y producen sentidos. Según Guber (2012), dicha función responde a dos propiedades: indexicalidad y reflexividad. En la primera, hace referencia a la capacidad comunicativa de los actores a partir de la existencia de significados comunes y experiencias compartidas; la segunda propiedad supone la constitución de la realidad en torno a las descripciones y afirmaciones que constituyen la propia práctica. Es decir, que la reflexividad como propiedad del lenguaje, no solo informa sobre la realidad, sino que la construye en la comprensión y en la expresión de la misma a través del relato. En palabras de la autora:

En suma, la reflexividad inherente al trabajo de campo es el proceso de interacción, diferenciación y reciprocidad entre la reflexividad del sujeto cognoscente —sentido común, teoría, modelos explicativos— y la de los actores o sujetos/ objetos de investigación (p.50).

Asimismo, el abordaje de los estudios culturales, aportará la rigurosidad en la argumentación, el trabajo en el terreno y sobre fuentes documentales, y la construcción de sentido en articulación con la transformación social a partir de un proyecto político (Restrepo, 2012). Por tanto, este proceso comunicacional está conformado por esos sentidos, que serán inseparables del contexto, de sus actores y de los interlocutores.

En cuanto al proceso, citaré como el primer momento, la investigación, indagación, recopilación y análisis de documentos vinculados al marco normativo que dio sustento a la creación de la Coordinación Nacional de Educación Artística como espacio de gestión político-institucional. Entre ellos se encuentran la Ley de Educación Nacional N°26.206, las resoluciones de la modalidad aprobadas por el Consejo Federal de Educación, el Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016, documentos de lineamientos generales y acciones institucionales, entre otros.

Asimismo, y volviendo al método etnográfico, tomaré los elementos de los que el mismo se vale: la observación participante y las entrevistas semiestructuradas. Dichas herramientas permitieron encontrarme en primera persona con los actores. A partir del intercambio realizado he recuperado sus voces, vivencias y experiencias, las cuales aportaron la producción de las descripciones y los análisis necesarios.

Con el fin de generar un acercamiento a esos testimonios y sistematizarlos, opté por confeccionar un instrumento que me ayudara a guiar las entrevistas semiestructuradas. Para ello he generado un cuestionario para cada perfil de entrevistado, tanto de la función nacional como provincial durante la gestión 2008-2015: funcionarios nacionales, miembros de equipos intermedios de la Coordinación Nacional de Educación Artística y miembros de equipos intermedios jurisdiccionales. Asimismo, para dar cuenta de los destinatarios de las políticas públicas, incluiré la entrevista realizada a una docente de arte, formadora de formadores.

Por último, incluiré algunas apreciaciones de estudiantes de tercer año del Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires, surgidas de un diagnóstico realizado por su docente de arte. La decisión de incluir esta información surge con el fin de ilustrar la voz de los principales destinatarios de las políticas públicas, especialmente para identificar las demandas que dieron lugar a la planificación de aquellas vinculadas a la Educación Artística.

La entrevista como instrumento me permitirá determinar las diversas reflexiones de los actores sociales que intervinieron en la experiencia de gestión, a partir de una relación social de las que obtendré enunciados y verbalizaciones en una instancia de observación directa y participación (Guber, 2016).

En relación a las entrevistas, cabe aclarar que algunas fueron realizadas de forma presencial y otras mediante correo electrónico y telefónicamente, debido a la dificultad impuesta por las distancias geográficas. A pesar de ello, me proveyeron de relatos sumamente enriquecedores, que dispuse para ampliar el análisis de la sistematización a partir de dos dimensiones: gestión comunicacional y gestión político-institucional²⁹. En muchos casos, me han brindado datos de carácter cuantitativo y cualitativo que fueron de gran utilidad para consolidar el análisis del desarrollo. Asimismo, he tomado la decisión de mencionar a los/as entrevistados/as según los cargos desempeñados para preservar sus recorridos actuales.

La guía de entrevista fue conformada por preguntas abiertas que permitieron a los actores entrevistados exponer sus perspectivas, experiencias y apreciaciones en relación a las distintas dimensiones propuestas para el análisis; así como también relatar las prácticas de gestión institucionales y pedagógicas vinculadas a sus respectivos roles. La elaboración de las preguntas fue establecida en relación a los objetivos propuestos para la tesis, los cuales he dividido en general y específicos.

²⁹ Los registros escritos surgidos del trabajo de campo se pueden encontrar en la sección *Anexos*.

Tal como se planteó en la introducción, el objetivo general establecido es sistematizar la experiencia institucional de la Coordinación Nacional de Educación Artística durante el período 2008-2015 con el fin de reconocer la intervención de los procesos comunicacionales que posibilitaron la gestión y visibilidad de las políticas implementadas.

En cuanto a los objetivos específicos, he estipulado:

- analizar la práctica institucional desde la perspectiva de la comunicación/cultura;
- indagar sobre dicha práctica y describir las vinculaciones con la dimensión política, institucional y jurisdiccional;
- reconocer la intervención de la comunicación en el proceso de construcción institucional;
- visibilizar los logros de la gestión de política pública de Educación Artística en el marco de los procesos comunicacionales;
- generar un aporte desde la perspectiva comunicacional para comprender la importancia de la resignificación en las prácticas de gestión de política pública.

CAPÍTULO 4.- LA PRÁCTICA COMO CONSTRUCCIÓN DE SENTIDO

4.1.- Contexto, actores y tramas

En este capítulo analizaré el proceso comunicacional en la construcción de la identidad institucional, que hizo posible el espacio de gestión de la Coordinación Nacional de Educación Artística. La importancia de su conformación como parte de una institución mayor, fue abrigada por el Ministerio de Educación de la Nación y, a la vez, como parte del Ejecutivo Nacional, en el marco del proyecto político popular 2003-2015.

Se materializa aquí el abordaje de la comunicación como proceso de producción y disputa de sentidos, donde la trama de relaciones que se establecen entre actores sociales surgen de las mediaciones y sentidos producidos en el ámbito sociocultural (Uranga, 2016). Tanto el arte como la comunicación producen sentidos, y como tal disputan espacios para instalar esos sentidos producidos y consolidarlos en un nuevo escenario.

Ambos campos convergen con el de la Educación y establecen un entramado del que muchos autores han indagado: la relación entre saber, poder y comunicación. El arte como conocimiento, la comunicación como construcción de sentidos sociales y la educación como campo emancipatorio, se reconocen en el ámbito de la cultura a partir de la trama de relaciones sociales que le permiten construir los saberes. Freire (2012) define a la Educación como “la práctica social que humaniza al hombre para transformar el mundo. Para él, la educación es comunicación y diálogo, ya que se trata de un encuentro entre sujetos que buscan significaciones y no una mera transferencia de saberes” (en Ceraso, S/F).

En lo que al campo de la comunicación se refiere, está incluida en las instituciones, es parte de ellas. La educación se une a la comunicación porque la puesta en común es la posibilidad de una escritura propia, de la historia y con historia, como dice Freire (M. Barbero; en Amado y Rincón, 2015). En este sentido, el rol de la comunicación como herramienta institucional es central, ya que además se posiciona desde un lugar político, establece un sentido desde el cual comunicamos. Y no lo hacemos desde el mero hecho de la información como ha sabido establecer el poder hegemónico o reduciendo su rol al

análisis discursivo y mediático como se enunciaba desde las teorías funcionalistas, sino desde las prácticas cotidianas, desde la propia gestión de los procesos y por sobre todo desde el sentido de lo colectivo.

El tema de la comunicación es absolutamente imprescindible y me parece que deviene de un estilo de gestión que intentó ser abierto. También creo que fue la impronta del ministerio desde que arrancó la gestión de Néstor Kirchner. Yo fui invitado a acompañar a Daniel Filmus como viceministro y también era un ministerio que intentaba discutir mucho con sus equipos horizontalmente cuál era el rumbo, que esos equipos participaran de las decisiones. Me parece que continuó con Juan Carlos Tedesco y los casi 7 años donde estuvimos nosotros también. Una conducción que intentó darle confianza a la innumerable cantidad de compañeros que tenían responsabilidades. Todos tenemos responsabilidades, aún el compañero que hace las tareas más sencillas tiene responsabilidades. La verdad que cada una de las políticas que fueron bien vastas, eran de un Estado que quería estar presente. Digo, vos podés hacer un formato de Estado en el que el ministerio lo podés manejar con 80 personas. También lo podés manejar con 2000 si es que querés reponer —como lo hicimos en la Ley de Educación Nacional— las modalidades, darle un lugar, darle un lugar importante. Nosotros replicamos en nuestra organización, la organización de la Ley de Educación Nacional. Pero esa construcción ¿cómo la haces? Comunicando los grandes rumbos.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Una primera reflexión se manifiesta en la premisa por la que todo conocimiento social parte del conocimiento de los sujetos y sus prácticas. Es decir, el reconocimiento de los sujetos, de sus voluntades y del deber ser, así como también de las interacciones que esos sujetos generan, conforman la primera lectura de los procesos sociales, de las organizaciones y de las instituciones (Díaz Larrañaga, 2004).

En este sentido, el proceso político-institucional configura una complejidad que va más allá de la asignación de actividades que forman parte de un orden preestablecido y delimitado. Cada una de las fases definidas por la interacción entre ellas, así como de los actores sociales y políticos que las conforman, se ven determinadas por el tiempo y las coyunturas.

Estos procesos, como ya se dijo, revisten una transdisciplinariedad de campos para hacer posible la planificación y gestión. La comunicación es parte constitutiva y constituyente de ello, ya que define en términos simbólicos y estructurales la identidad institucional a partir de relaciones con actores internos y externos, de la propia institución y de otras, de lazos de afinidad, de experiencias compartidas, de discusiones y acuerdos.

Había Secretarios de Estado, Subsecretarios, había Directores Nacionales, Directores simples, había Coordinadores. Entonces, vos podés discutir rumbos, podés discutir momentos, podés discutir financiamiento, podés discutir algunas cuestiones conceptuales. Ahí había un primer aspecto de comunicación interna, ahí hay una cosa que se construye. Y ahí había también el otro caso. Nosotros creemos que hay que trabajar con todas las provincias. Las provincias no como un adorno, no el Consejo Federal para sacarte una foto. Construcción, laburo, discusiones, que fue el modo en el que se alumbró la 111 [Res. CFE 111/10] u otras medidas; aliento a las provincias para que vayan construyendo aquellas Direcciones o Coordinaciones más débiles; Artística era una de ellas.
(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

En términos de organización, la división de ámbitos permite situar la especificidad de cada uno de ellos en relación a las personas o grupos que articulen la relación de lo institucional³⁰, lo organizacional y los actores, lo cual permite construir su identidad. Dicha construcción proporciona un orden simbólico a partir de valores, códigos de reconocimiento y categorías perceptuales. Schvarstein (1992) define los grupos como “un conjunto de partes que funcionan como parte de un conjunto más amplio. La existencia del grupo se debe a la organización”. (p.35)

Es necesario reconocer en los procesos comunicacionales el carácter dinámico, pero también de re-producción de significaciones compartidas y/o generadas en el intercambio y

³⁰ Según Schvarstein (1992) “las instituciones son los cuerpos normativos jurídico-culturales compuestos de ideas, valores, creencias, leyes que determinan las formas del intercambio social” (p.26). Esto permite determinar *lo instituido*, que constituye el sostén de todo orden social; y *lo instituyente* que supone una dinámica para el cambio social. Por tanto, de su sentido dialógico surge el *cambio social* y supone nuevas posiciones en la relación de lo instituido y lo instituyente. Es decir que las organizaciones se vuelven mediatizadoras de la relación entre las instituciones y los sujetos.

las interacciones con otros, mediadas o no, que los conforman (Díaz Larrañaga, 2004). Aquí es donde entra en escena la construcción política que configura una identidad propia de la organización determinada por el proyecto que representa, una construcción de un “nosotros” identitario que reconozca en cada uno de los actores las responsabilidades propias de cada lugar y cada tarea, representado en lo colectivo. Claro que no todos los sujetos se verán representados en ese “nosotros” y surgirán posiciones contrapuestas que disputarán esos sentidos, los discutirán y accionarán en función de nuevas demandas.

Hay también, a mí me parece, una construcción política de cierta amalgama. El nosotros se construye, el nosotros es una construcción cultural. Nosotros recuperamos el 25 de mayo o el 9 de julio con actos en el salón [Salón Blanco, Palacio Pizzurno], en el galpón [Galpón de la Reforma, Palacio Pizzurno], con compañeros del ministerio llevando la bandera. Y después había un chocolate si era la mañana o hacíamos una chorceada. Y gritamos los goles de Messi en el último mundial todos juntos en el galpón, eso también se construye. Todos son parte. Lo que no puedo garantizar es que todos estuvieran satisfechos.
(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

La participación de los sujetos dentro de las organizaciones se estructura a partir de los roles, los cuales son producto de una construcción histórica, determinada institucionalmente por conductas y reglas estables que surgen de esa interacción. Se componen de funciones —es decir el ‘para qué’— y de status, que se refiere a la ubicación relativa dentro de una estructura. (Schvarstein, 1992).

Hay una natural estrategia que devenía de las responsabilidades de cada uno; pero, naturalmente, de las reuniones más pequeñas, del equipo más chico, se iban desprendiendo comunicaciones hacia abajo. Mucha reunión de gabinete; decenas de reuniones con 50, 100, 150 compañeros con responsabilidades para discutir, para pensar, para transmitir. Intentamos también que los compañeros entiendan —creo que lo entendieron, aunque muchos no lo compartían— que formábamos parte de un equipo mayor, que era el proyecto político, que era el Ejecutivo Nacional. Por tanto, también hacíamos reuniones políticas en el sentido del proceso electoral; reuniones donde cuando nos tocó ganar, ganábamos todos y

cuando nos tocó perder, nos pusimos a pensar cuál era la cuota parte del ministerio en la derrota. (Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

El primer paso para determinar este proceso es la identificación del problema o la situación que implicará la estrategia para la planificación de las políticas, es decir su lugar en la agenda pública. Luego, el proceso estratégico determinará las posibilidades concretas de llevarlas a cabo tanto en lo situacional como en lo institucional, atendiendo a lo posible, lo viable y la direccionalidad de la política pública. La ejecución, se verá conformada por el conjunto de estrategias y tácticas³¹ que tanto los funcionarios como sus equipos lleven adelante (Sain, 2007).

Aquí vale destacar tres aspectos que pueden considerarse propios de la planificación institucional ministerial, reconociendo además que la comunicación interviene a partir de distintas mediaciones. Un primer aspecto se puede definir desde la identidad organizacional, con una comunicación hacia los equipos y definiciones de tareas que cada sujeto realizará; el segundo radica en la comunicación interorganizacional, que en este caso se realizó en la articulación con la totalidad de ministerios que componen el Ejecutivo Nacional; y por último la relación (o disputa) con la prensa, a partir de los medios de comunicación.

El otro aspecto es la natural discusión de 'a dónde vamos'. En las decenas de reuniones de gabinete ampliado hacíamos nóminas de cosas, de cómo iban, chequeos de las políticas; y ahí jugábamos una cosa bastante generosa, más allá de que todo grupo siempre tiene chispazos. El que decía que alguna cosa no le salía, creo que lo podía decir. Por supuesto siempre hay una tendencia a contar lo bien que me va, y todo eso lo tratamos de trabajar, de pensar y de romper, porque hay reuniones donde no necesitas que el otro te diga lo bien que te va sino cuáles son las dificultades.

Después hay otro aspecto comunicacional que tiene que ver con cómo comunicas para afuera, para el resto de las dependencias del Estado. Me gusta decir que trabajamos

³¹ En términos de De Certau (2000) se define *estrategia* como el cálculo realizado a partir de una voluntad y poder propios desde los que se invisibiliza al del Otro, que determina el beneficio de lugar y tiempo. La *táctica* constituye la acción calculada en el lugar del Otro, bajo condiciones impuestas de esa exterioridad.

prácticamente con todos los ministerios del Poder Ejecutivo Nacional; por supuesto con los 24 ministerios de las provincias; con muchas otras dependencias de las provincias y con todas nuestras dependencias del Ejecutivo.

Por último, hay una comunicación que yacía más en territorio de discusión, que es la comunicación a la sociedad, a la prensa. Que la hacés con tus propios canales, pero la haces a través de los medios también.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

La resignificación de entender un proyecto político desde el lugar de la transformación social conlleva un enorme desafío: por un lado, el dinamismo propio de generar acciones que devienen en cambios y por otro, resistencias propias de la cultura instituida dentro de la organización. En esta tensión está presente nuevamente la comunicación. Aquí se establecen vínculos con otras organizaciones no solo del estado nacional sino de la sociedad en general, lo cual determina su construcción social. Esto implica el planteo de discusiones, negociaciones y acuerdos que se establecen en el marco del diálogo. Los conflictos, como dice Mouffe (2007) para ser aceptados como legítimos deben entenderse a partir de reconocer un vínculo común entre las partes de forma tal de no destruir la asociación política.

Tuvimos una buena relación con los gremios. O una relación con los gremios, para decirlo mejor. Una relación con los gremios que entendemos que debíamos tener. Formamos parte de una tradición política que arranca en el S.XIX, S.XX —yo me hago cargo del radicalismo histórico, por supuesto del peronismo— entonces para nosotros los gremios no son enemigos como sí lo son para otras miradas políticas. La discusión estuvo con los 5 grandes gremios. Fuimos los que incorporamos las paritarias nacionales, ahí hay una relación institucional con los gremios muy fuerte. Fui el protagonista de las 8 paritarias, en 2 no tuvimos resultados.

Y después tuvimos una gran línea de entendimiento y relación con organizaciones libres del pueblo, con todas las que son muy importantes y se destacan, y con algunas que son absolutamente desconocidas y barriales. Eso también tiene que ver con una comunicación hacia la sociedad. Llegamos a juntar algo así como 1000 organizaciones que no son las mismas con las cuales trata este gobierno. Son el comedor tal de tal lado, el comedor cual,

las organizaciones barriales de tal lado, las organizaciones que hacen alfabetización, Cáritas y algunas otras. El ministerio se llenó de gente, de innumerable cantidad de organizaciones que venían, con las cuales hacíamos muchas cosas. Ahí no había conflicto, había agradecimiento.

Las universidades fue un campo que creo que recuperamos. Nosotros creamos 17 universidades nuevas y nacionalizamos 2: la UNIPE y la UNA de la Ciudad de Buenos Aires. Entonces casi multiplicamos por 2 el presupuesto que era de 0.2 a 0.5 del PBI, salarios universitarios al alza, un sistema de construcción, de infraestructura como nunca hubo. La verdad es que tuvimos muy buena relación con todo el sistema universitario. Por supuesto las universidades con rectores radicales, siempre tenés ahí alguna distancia mayor, pero sí, fue un campo que estuvo bien. Ahí me parece que, justamente, este estado de cierta paz, por ahí conspiró y nos hizo pensar que no era el momento para hacer la Ley de Educación Superior. La Ley de Educación Superior es una parte de lo que debemos.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Los conflictos durante la gestión surgen inevitablemente como una disputa emergente de dos racionalidades diferentes. La resolución de los mismos, pone en juego no solo los factores personales sino también la identidad de la organización y su estructura (Schvarstein, 1992). Si bien se puede afirmar que los conflictos son parte de todo proceso de gestión institucional, no siempre se manifiestan en términos categóricos, de oposiciones antagónicas. Y lo que sucede en estos casos sucede en el plano de las discusiones más que en el de los conflictos. Por supuesto esto dependerá de los intereses que representen cada una de las partes y las discusiones se darán en el marco del diálogo democrático, en la mesa de negociación.

Con los gremios tenés una etapa estacional dura que es la negociación salarial. Ahí no digo que está todo mal, ahí discutís. Pero, es buena la relación. Yo la califico como buena, fructífera, necesaria. Cuando nosotros construimos la mesa paritaria nos peleábamos, pero nunca pensábamos que teníamos que patear la mesa y romperla. La mesa es la mesa y este es el ámbito de discusión. Estos tipos sacaron la mesa. Es fuerte eso. Ya te digo, discusiones sí.

Relaciones con el mundo también, menos. Nosotros la verdad que más allá de participar en PISA no teníamos buena relación con esos organismos. Y relación con los organismos internacionales de acá, UNESCO, UNICEF. Con algunos es más sencillo porque nosotros incorporamos un aspecto que es la novedad: un ministerio que se acerca a las instituciones e intenta aprender.

También, al principio, con una cierta cantidad de organizaciones más conservadoras tuvimos trato. Y ya en el último tiempo... como que no tenían ganas de invitarnos y nosotros tampoco teníamos muchas ganas de ir. Creo que ahí se rompió también un diálogo, que quizá no es lo mejor. Pero uno intuía también en el último tiempo que no querían que vos estuvieras ahí. Soñaban que un día te fueras.

Y un diálogo ciertamente formal con la academia de educación. Pero el tema academia de educación, muy pobre. La verdad que no pudieron entender nada de lo que hicimos, no pudieron acompañar, aunque sea críticamente, ninguna de las medidas. Criticaron algún día la politización de los jóvenes. Entonces era muy difícil.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Luego, hay otra dimensión del conflicto que se vincula más con la acción política. En este aspecto Weber (2002) la define como aquella realizada por acciones de otros, de carácter individual, conocido o indeterminado. Sin embargo, no puede considerarse como tal si se trata de una acción exterior que se orienta en función de las expectativas de generar reacciones de objetos materiales.

No, la verdad que no recuerdo. Sí recuerdo, pero es una puntualidad, no forma parte de un proceso. Hubo una toma del ministerio alguna vez, rompieron la puerta, una cosa muy fea desde el punto de vista de lo que fue nuestra relación. A ver, porque la derecha, ésta derecha, que no es una derecha improvisada, sabe que las medidas que toma van a traer consecuencias y entonces están alertas a esas consecuencias. El ministerio en general aparece vallado, en general no se muestran en lugares públicos. Nosotros no, nosotros andábamos por ahí, entonces esa irrupción, una mañana, de unos pibes... Feo, rotura del portón [de acceso al palacio Pizzurno]. Horrible, nuestros compañeros laburantes que están ahí resistiendo. Nada. Una puesta en escena horrible. No lograron nada que no tuvieran ya, porque había un edificio de Sociales que lo íbamos a construir, estaba en proceso... Terminó con un acta de tres párrafos de nuestro compromiso en hacer el edificio que ya de

hecho estaba. Feo en términos de violencia. Pero, la verdad no recuerdo... tuvimos decenas de actos, con Cristina... la verdad no recuerdo. Y no era que había ahí una inteligencia para que no viniera la gente.

Después los otros conflictos, son los conflictos con un sector conservador de la política y de la prensa, que no nos quería y que cualquier cosa que nosotros dijéramos era mal tomada. He tenido 25 semáforos rojos en el diario Clarín y en La Nación, pero eso forma parte de las decisiones que uno toma, son conflictos que uno quiere tener.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Hay un conflicto que puede citarse como antagónico que es aquel que se conforma en torno al posicionamiento de los oponentes como enemigos a ser erradicados. Esto último fue lo que ocurrió de parte de los medios hegemónicos para con la gestión del gobierno nacional de entonces. Estos medios ocuparon el rol de operadores políticos construyendo a partir de sus contenidos un imaginario social que sin duda fue un factor decisivo de influencia para las elecciones de 2015.

Los medios hegemónicos se han encargado de articular una supuesta legitimidad en la cultura que media el conflicto de clases a través de formas mercantiles, produciendo así una resolución en el imaginario social que le asegura el consentimiento activo de los dominados, en palabras de Martín Barbero (1987: 135). Esto activa y deforma la identidad de una cultura popular e integra al mercado esas nuevas demandas construidas.

Fue una relación dura, muy dura. Una relación que fue de mejor a peor. En 2003, bajo la gestión de Daniel Filmus no era tan mala. Teníamos alguna relación con los grandes medios y podíamos hacer alguna actividad cruzada. Cuando la política va poniendo más dureza a la relación con los medios, a partir de aquello de Néstor “Qué te pasa, ¿estás nervioso?” y una frontal discusión que va creciendo con el triunfo de Cristina. Ahí hay una idea que los medios sostienen —que a mí me parece forman parte del argumento del triunfo de Cambiemos— que es que claramente pensaban que este país era Venezuela en el corto plazo. Entonces, había ahí una agresión constante. Nunca una buena noticia. En los medios, hoy sale que reparten 40 mil libros en no sé dónde y nosotros distribuimos 92 millones de libros. 92 millones de libros y la única vez que salimos fue por una denuncia en Mendoza por un texto de literatura dibujada que decían que era obsceno. Te digo, para ver la

temperatura, un lunes distribuimos las netbooks número 3 millones con Cristina en Pilar. El martes la tapa de Clarín fue “Investigaciones prueban que las netbooks distraen a los chicos en la clase”. El Plan FinES era un título express que no servía para nada y, por supuesto, la calidad era un desastre. Entonces es muy difícil. Está bien, era la lucha. Ahí la relación fue con Página 12 y Tiempo, una gran cantidad de medios nacionales más pequeños y mucha repetidora en todo el país donde podías colocar un poco la comunicación y las noticias. Pero eso era difícil, era hostil y era para pelear.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Como se ve la construcción de sentido que realizan los medios hegemónicos se corresponden con una posición que defienden intereses políticos y económicos de los grandes poderes. Por entonces, nuestra región transitaba la consolidación de gobiernos populares que habían comenzado a aunar fuerzas para luchar por una soberanía latinoamericana, en contra del poder hegemónico encarnado en el imperialismo norteamericano, inmiscuido en los modelos económicos exportados, en la imposición de la ideología de la vida social y cotidiana, así como también en la cultura, el pensamiento y la ciencia.

De aquí la importancia de construir un pensamiento latinoamericano, tal como explica Boaventura de Sousa Santos (S/F) en sus *Epistemologías del sur*, para quien existen dos formas de ver el mundo de acuerdo al lugar en donde nos encontremos: desde la mirada del dominante y la que puede percibir de la misma realidad el oprimido; del mismo modo, los gobiernos se posicionan en uno u otro lugar para llevar adelante sus proyectos políticos.

En la resignificación de este concepto, no ya desde el sentido geográfico sino en términos, podríamos decir, contrahegemónicos, es que el autor piensa tantas epistemologías como grupos oprimidos la interpreten. Y esto se ve reflejado en la experiencia elegida: un sur que construyó su identidad soberana, una patria más justa y la conquista de derechos que por mucho tiempo estuvieron relegados, no sólo en términos nacionales sino también regionales y de unión latinoamericana.

4.2.- El proyecto para la creación de una Coordinación Nacional

En este contexto signado de transformaciones políticas y sociales, de luchas contra los poderes hegemónicos, nuestro país establecía un proyecto que ponía en primer plano la construcción de políticas públicas a partir de una decisiva intervención del Estado y un claro objetivo de inclusión con carácter nacional, popular y latinoamericano. Esas disputas fueron indispensables para avanzar en la construcción de una nueva ley que reemplazara la Ley Federal de Educación y, en consecuencia, de establecer las discusiones y procesos para la constitución de los nuevos espacios que la Ley de Educación Nacional N°26.206 (LEN) propondría.

La LEN sancionada en 2005 y aprobada en 2006, permitió redefinir las bases sobre las que se afirmaría la nueva política de Educación en nuestro país. Tal como fue citado, en ella se establece que el Estado argentino garantiza el derecho prioritario a la educación pública de calidad para todos los niños, niñas y jóvenes de nuestro país, con un carácter federal, inclusivo y de respeto a las identidades locales y regionales.

Todas las leyes son fruto y es un aspecto muy muy destacable del gobierno de Néstor y de Daniel Filmus. Por supuesto participé en la construcción, pero el responsable del ministerio era él. La Ley de los 180 días de clase, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Nacional, muy importante. Ese artículo 2 que dice que “la educación es un bien social, personal, garantizado por el Estado”, que parecía retórico, que a algunos les parecía una decisión retórica, hoy, en estos momentos de neoliberalismo y de mercantilización de la educación, es verdaderamente importante. Ley de Educación Técnico-Profesional, muy importante. Y después, como te decía, nos quedó la Ley de Educación Superior, pero sí lo que hicimos fue la extensión de la obligatoriedad de la educación desde los 4 años. Y después hicimos mucho laburo de normativa de menor rango. Mucha Resolución del Consejo Federal, mucha construcción de acuerdos para el sistema educativo.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Entre muchas otras premisas, la ley promovió un reconocimiento específico para las modalidades educativas, otorgándoles un carácter institucional y de gestión propia para la puesta en práctica del proyecto educativo nacional. Así fue que la Educación Artística se

conformó como modalidad educativa y es allí donde comienza el proceso para conformar una Coordinación Nacional como espacio de gestión institucional desde la cual se impulsaría la generación y gestión de políticas públicas en ese campo.

El rol que se le otorga a las modalidades en la LEN es fundamental. El otro día miraba la Ley Federal, no la juzgo, porque es un poco injusto también hacer un análisis de 25 años para atrás, pero había bastante pobreza en torno a la caracterización de las modalidades. Me parece que la LEN le da a las modalidades un lugar, una cuestión de justicia, porque todas las modalidades, las más grandes no hace falta decirlo, pero las que venían peleando de abajo, tuvieron entidad. Y nosotros fuimos creando los espacios. Algunos como Direcciones, otros como Coordinaciones, pero todas tuvieron un financiamiento, todas tuvieron un lugar. Artística fue una creación nuestra y la mutación de Artística lo demuestra a las claras. Empezó con dos o tres personas y terminó con un equipo sólido, y esto no es burocracia del Estado, esto es el crecimiento de una modalidad que tenía presencia en las provincias. La verdad es que hemos trabajado con todas y hay algunas con las que hemos trabajado más estrechamente. Le pusimos más energía a las provincias más postergadas y muchas de ellas hicieron cosas extraordinarias. Pienso en Chaco, Formosa, Misiones. Bueno, todas las del NOA, NEA, Tucumán, Jujuy, Salta, Catamarca. Hay de todo. Hay provincias más construidas, con más tradición. Yo conocía las Coordinaciones más por los compañeros del ministerio que estaban a cargo de las modalidades, de las reuniones que hacíamos con los equipos.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

En el marco de esta gestión política, se define el rol de una estructura organizacional dentro del Ministerio de Educación de la Nación, amparada en la Ley de Educación Nacional, por medio de la cual se establecen los espacios institucionales de las modalidades dentro del sistema educativo argentino y en particular de la modalidad de Educación Artística, caso que ocupa a la sistematización planteada para esta tesis.

Para constituir un espacio de gestión desde cero es necesario reconocer los lineamientos que definen la identidad organizacional, dinámicas internas y vinculaciones entre sujetos.

El reconocimiento de la cultura ministerial, la distribución edilicia, las tramas existentes y las lógicas instaladas se transforman en el primer paso para el diagnóstico inicial. La comunicación nuevamente interviene en este proceso.

La cuestión de la comunicación es clave en cualquier proceso de gestión. Está presente en todos los momentos, desde la generación de las políticas hasta las instancias en que esas políticas empiezan a tomar algún tipo de concreción, de realidad en el territorio.

Ahora yo he aprendido que cuando uno está haciendo política y gestión, la comunicación no es solamente el instrumento o la estrategia que uno se dé. La gestión tiene tiempos superpuestos, entonces a veces uno no concientiza, no racionaliza bien la estrategia comunicacional. Eso es un problema.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Las estrategias comunicacionales se plantean en torno a la acción y permiten una ubicación para la transformación a partir de criterios políticos que determinan principios rectores y operativos en relación a la puesta en práctica.

En el día a día no es solo la estrategia, no es solo la palabra, hay un gran porcentaje de gestualidad. Está presente todo el tiempo. Digo, uno puede decir cosas con las palabras y el cuerpo te está diciendo otra cosa. No es que yo esté pensando en estas nuevas modas que hay acerca de la lectura de la gestualidad, estoy alejada de esas posturas; pero la gestualidad tiene que ver también con lo simbólico, cómo construís también vos esa comunicación simbólica. A veces hasta el acercamiento al otro, cuando encontrás que hay barreras y no encontrás bien las razones de esas barreras o no las podés formalizar demasiado todavía. Al comienzo, ese acercamiento es un acercamiento de escucha que muchas veces permite un tipo de comunicación diferente. Hay, al inicio, una barrera que no te permite llegar fácilmente, que está hablando. No te creo y desconfío de todo lo que decís, y desconfío de quién sos y de lo que venís a proponer. Perforar esa barrera, aun cuando uno de pronto pueda equivocarse, ganar confianza, es uno de los primeros objetivos. Si vos no podés lograr esto es inútil por más política extraordinaria que presentes.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

El comienzo en toda gestión implica transitar tiempos y procesos de conocimiento y reconocimiento, tanto del espacio institucional como de los actores; sus lógicas, sus significaciones, sus relaciones e intercambios. Hay una apertura de parte de quien será responsable de coordinar para poder contar con información y establecer así los objetivos y metas que luego se convertirán en líneas de acción.

Recuerdo de cuando comencé en el 2008, estaba sola. Y le dediqué tiempo por supuesto a armar cierto esbozo de lo que podría ser un proyecto, pero le dediqué mucho a tratar de entender desde dónde algunas áreas claves estaban entendiendo la Educación Artística. El edificio del ministerio es enorme, yo le dedicaba un tiempo, durante todo el primer mes, a recorrer todo el ministerio. Y entonces una de mis preocupaciones era cómo hacer para entrar, asique uno va buscando lo que se llama “informantes claves”, referentes o gente que tuviera muchos años en el ministerio. Digo, me parece que eso es imprescindible, entender las lógicas. (Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Asimismo, y al igual que en la estructura general del ministerio, para la conformación de equipos, asignación de roles y estrategias para una nueva Coordinación, se convoca a diversos sujetos con recorridos, experiencias y motivaciones también diversas. El grupo generado deberá ser orientado para afrontar la tarea hacia metas comunes lo cual facilitará la síntesis en la articulación entre lo individual y lo colectivo (Díaz Larrañaga, 2004).

En este sentido la comunicación estará presente no solo en el modo de convocar a los actores, sino también en los vínculos que se generarán para llevar adelante las tareas. Por otra parte, las metas se lograrán comunicar estipulando lineamientos político-institucionales comunes como punto de partida y el rol de la conducción será un factor determinante para lograrlo.

Yo venía también de algunas experiencias de gestión y había aprendido dos cosas al menos. Una es que en los equipos hay que ganar confianza, mucha confianza entre todos, en esto de poder sentirse cada cual libre de poder decir lo que piensa. Es decir, dar espacio al disenso. Generar un clima de trabajo donde todos nos podamos sentir tranquilos de poder decir lo que cada cual piensa y además también seguros que lo que uno vaya a decir es un aporte sustantivo. Por lo tanto, la constitución del equipo tiene que ser con personas, con

profesionales, que más allá de las posturas ideológicas coincidamos en algunos principios básicos. Un principio básico por supuesto es el respeto por el trabajo del otro, mutuo. Y otro principio básico es el respeto hacia lo humano y también hacia el saber del otro. El respeto entonces y la confianza en que el otro tiene capacidades suficientes como para llevar adelante una tarea. Con lo cual esto implica también que nadie es imprescindible. Todos somos necesarios, pero nadie es imprescindible.

(Funcionaria nacional 2 - Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Las lógicas instituidas, propias de la cultura organizacional, como se ha mencionado, conforman un factor determinante para comprender dinámicas que permitirán tomar decisiones y orientar rumbos para poder generar acciones y cumplir con las metas establecidas para la gestión.

Esa lógica de las comunicaciones al interior de un ministerio que tiene más de un siglo de existencia, que ha pasado por muchísimas etapas históricas y que está construido por una gran cantidad de personas que vienen de experiencias diferentes, que tienen intereses también muy diferentes, que representan también intereses y necesidades distintas, con lo cual también tienen lógicas diferentes. Para nosotros fue un extraordinario aprendizaje trabajar con la gente de Automotores, por ejemplo. Aprendimos de ellos, de cuáles son sus lógicas, de cuáles también son sus modos comunicacionales.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Si bien existen improntas propias de cada espacio de gestión, hay un lineamiento común que está enmarcado en ser parte de un proyecto político nacional, que ha sido caracterizado en este período por ser inclusivo, federal y transformador. Las convicciones deben existir y para ser consolidadas tendrán que comunicarse de forma tal que se conviertan en el rumbo a seguir para construir colectivamente.

El motor de un proyecto político es la convicción, estar convencido de eso. Convencido no por necesidad, sino con argumentos ideológicos, políticos, sociales.

El tema es cuando tenés que construir con otros, de otras áreas, que tienen una construcción acerca de tu propia área que no es la que vos compartís, pero tenés que trabajar con ellos, entonces ir a la confrontación no suma. Sí hay que confrontar en términos de debate, pero la confrontación en el terreno, la lucha ahí es una confrontación de ideas. No es una lucha y una confrontación de egos. A veces se confunde. A veces se confunde también el temor de perder poder. No enojarse quiere decir que no te dejes invadir por un malestar que te evite construir con el otro, que en realidad ese malestar te anula al otro mismo y que lo vas a necesitar. Tiene que ver con un profundo conocimiento y respeto por las construcciones históricas y culturales.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

El proceso para llegar a la creación de un espacio de gestión implicó transiciones. El establecer un lugar físico para consolidar una Coordinación también, junto a las disputas de sentidos sobre qué se entendería por Educación Artística. El diagnóstico inicial permitió recuperar ciertos antecedentes que permitirían desentrañar las posturas silenciosas que surgían ante la propuesta de un nuevo espacio y la posibilidad de establecer los lineamientos político-institucionales para esa creación.

Estuve cerca de dos meses, al menos, en un escritorio porque no tenía lugar. Un escritorio que me habían facilitado de una oficina de asesores del Secretario del Ministro. Bueno, yo creía que estaba todo claro de cuál iba a ser mi rol. No, ahí se había tomado una decisión que era la de promover en algún momento un área independiente de Educación Artística que después fue la Coordinación Nacional. Pero había en el Ministerio toda una línea muy fuerte que pensaba que Educación Artística no debía ser un área independiente sino debía ser un área dentro del Nivel Secundario. Entonces, esos primeros momentos han sido claves, porque desde un lugar y de otro estuvieron evaluando. Yo este debate interno lo desconocía. Esto es una cosa de la comunicación, por eso yo te hablé de la gestualidad. Hay mucho más de lo que no se dice que de lo explícito, entonces interpretar eso, es todo un tema.

Mi primera tarea era presentar un proyecto y en esa presentación lo que estaban esperando también era cómo defendía la postura. En el Ministerio, el antecedente era una Dirección que se llamó la DINADEA. Fue una Dirección muy importante de Educación Artística de la que pude recopilar muy poca información. Era el organismo de la cual dependían los

Polivalentes de Arte, que hoy son las Secundarias de Arte. Y luego tenía por supuesto las líneas políticas generales. Entonces en esos meses que dedicaba a recorrer el Ministerio, a ir a la biblioteca, a buscar material, información; construir un proyecto con las líneas políticas, fue lo primero. Una de las líneas políticas tenía que ver con lo comunicacional.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Una vez iniciado el proceso, surge la planificación de los lineamientos tanto en el plano político como en el institucional, que daría cuerpo al proyecto de la Coordinación Nacional de Educación Artística. La ejecución de esos lineamientos estaría signada por nuevas discusiones, nuevos disensos y nuevos acuerdos.

Y entonces construí el proyecto con líneas políticas para todos los niveles y modalidades. Eso significaba desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior. Previamente, iba hacia el Nivel Superior e iba también hacia un lugar que yo no tenía muy claro en ese momento, que era el Nivel Superior Técnico —llamado Técnico— que era para nosotros la formación de artistas, o sea lo que no tenía Formación Docente. Y esto era un terreno del INET [Instituto Nacional de Educación Técnica]. Previamente, había empezado a trabajar mucho con todas las instituciones específicas de la Provincia de Buenos Aires, no solo para construir los aportes de Educación Artística de la ley provincial —antes también lo habíamos hecho para la Ley de Educación Nacional, que fueron casi simultáneas—, y por estas razones, nos convocaron a participar de lo que comenzaba a ser el INFD [Instituto Nacional de Formación Docente]. Mi primer rol antes de esta convocatoria, fue trabajar en estas recomendaciones con otros colegas. Menciono esto porque fue también un poco fundante para la construcción de la Coordinación, y después yo te decía construía esas líneas del proyecto y, además, como objetivos, construía un proyecto pensando en 4 años.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Luego, hay tiempos y formalidades que en toda institución se plantean, propios de la gestión política, los cuales influyen no solo en la vinculación con los actores internos sino también en la construcción política de las jurisdicciones. Aquí se pone en juego las identidades propias de cada provincia, su historia, su subjetividad. Entonces las tramas y las disputas sobre la construcción de sentidos contruidos cobran protagonismo. De ellas

deberá surgir el acuerdo necesario para concretar las metas y objetivos del proyecto nacional.

Dentro de cada una de las líneas abordaba políticas institucionales, políticas curriculares, políticas de corte socioeducativas. Había propuestas en donde lo que se podía leer de ahí era que el eje de la Educación Artística pasaba por lo que después iba a ser la Coordinación, que no dependía sino de la Secretaría de Educación y de la Subsecretaría. Y en las primeras reuniones que tuve con mis colegas, había mucho silencio. Las líneas del proyecto, en realidad fueron las que después discutimos cuando ya tenía interlocutores del área y se generaron otras cosas. Fue el puntapié inicial para, sobre la base de algo, empezar a construir.

Los tiempos vertiginosos de la gestión no te permiten discurrir académicamente. Te obliga a una síntesis concreta de lo que querés hacer. Entonces, política. Sé concreto, sé sintético, explicitá con claridad lo querés, a dónde querés ir y por qué.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

El lineamiento principal del proyecto nacional definía un Estado presente, como garante de derechos y demandas que habían sido desatendidas, con el fin de equiparar desigualdades. El sentido de pueblo y nación, eran resignificados para dar voz a aquellos que habían sido acallados y excluidos por políticas neoliberales. La Educación como derecho, inclusiva, pública y gratuita se conformó en la premisa por la cual fue posible establecer la planificación de políticas públicas como herramienta de transformación social.

Cuando de las esferas más superiores hay una voluntad real y no retórica, porque se está convencido de un camino, las cosas fluyen de una manera mucho más fácil. Cada región tuvo su lógica. Cuando vos entrás a una provincia que de pronto está en oposición al proyecto nacional, bueno, tenés que saberlo, ir con toda esa historia, con toda esa carga simbólica y la tenés que llevar adelante convencido. Y tenés que saber también que las respuestas que obtenés, son respuestas en ese marco. Después el sutil y no tan sutil trabajo en donde vos representas un proyecto, en este caso nacional y popular, pero de una nación que es federal y de un proyecto que es federal también. Eso significa que cada provincia tiene su autonomía, tiene poder de decisión otorgado por, ni más ni menos, que la democracia y la legitimidad que te da un voto. Cuando uno habla con representantes que

además han sido votados directamente, bueno, me parece que ahí hay un respeto y un reconocimiento que atender. Esto también como tarea, como trabajo, es uno de los temas más difíciles, cómo conciliar todas esas diferencias políticas.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

En el entramado que atraviesa a las organizaciones, los sujetos intervinientes disputan poder. El poder es un elemento constitutivo de los procesos de gestión político-institucionales. Es la socialidad de la que habla Martín Barbero, por la que los sujetos y los actores horadan el orden establecido con el fin de rediseñarlo (Díaz Larrañaga, 2004). En ella se consolidan los múltiples sentidos en los que se reconoce lo colectivo.

¿Qué era lo que había que establecer con las distintas áreas al interior del ministerio? Un reconocimiento hacia el área de Educación Artística no como apoyo, porque este era otro de los imaginarios. Entonces con las distintas áreas un poco el trabajo que hicimos, desde distintos flancos, fue constituírnos en la mirada de la Educación Artística como un campo de conocimiento que integraba las políticas educativas de los distintos niveles, modalidades y áreas del ministerio. Con algunas nos fue más difícil. Con otras fue mucho más fluido. También nuestro reconocimiento a que esos niveles y modalidades tenían intereses particulares. El poder está todo el tiempo presente. Es una tensión, es inevitable. Porque para poder gestionar y construir tenés que tener poder, sino no hay forma. Como también te podría decir, tenés que tener financiamiento, sino no hay forma.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

4.3.- El proceso para consolidar una política de Educación Artística

A partir de la fragmentación del sistema educativo provocada por la Ley Federal de Educación, se promueve como necesaria la redefinición de conceptos para que todas las jurisdicciones puedan establecer los lineamientos del sistema en general y de la Educación Artística en particular, que den respuesta a los desafíos contemporáneos, en un contexto nacional y latinoamericano.

Yo he sido bastante crítica de la Ley Federal y es cierto que después de los años, uno parece que... resultaría muy fácil hoy hacer estas críticas. Pero bueno, mirar de dónde veníamos, el contexto histórico... los colegas de arte en aquel momento trabajaron de una manera muy fuerte, incluso en el Congreso de la Nación, intentando defender el área en la ley. Y en ese momento consiguieron que hubiera un artículo aparte en lo que se llamó Régimen Especial, que compartimos con Educación de Adultos y Educación Especial. Y muchos colegas interpretaron esa definición como un gran logro porque estábamos en un lugar aparentemente distintivo. Bueno, a medida que pasaron los años, lo que se observó es que en verdad eso abrió la puerta para el aislamiento del área porque no se entendió como política obligatoria. Y eso derivó en reducción de horas cátedra o de horas de clases, o inclusive de instituciones. Colegas que hicieron sus aportes con muy buenas intenciones, que uno podía compartir, por la preocupación por el área, pero que en realidad fue un arma de doble filo.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

La LEN le otorgó a la Educación Artística la resignificación de comprenderla no ya desde una cuestión de talento o don innato como supo entenderse históricamente el arte, sino como un campo de conocimiento, de producción y análisis crítico del entorno sociocultural a partir de los distintos lenguajes/disciplinas que lo conforman. En este sentido se abandona el paradigma tradicional que instala a la Educación Artística como un área de apoyo a otras asignaturas curriculares, situada en la órbita del entretenimiento y uso de los tiempos libres, donde se prioriza la creatividad individual y se orienta sólo a los estudiantes que presentan “condiciones para el arte”. Los tres propósitos principales de la Educación Artística estarán definidos en la formación ciudadana, la formación para el mundo del trabajo y la formación en el ámbito de la cultura.

Sin duda la nueva ley coloca a la Educación Artística en un lugar estratégico. Esa ilusión que se tuvo en los años 90 con la Ley Federal que mencionaba antes, cuando parecía que hubiéramos tenido un lugar distintivo como Régimen Especial, cuando era todo lo contrario. Hay varios elementos que tiene la Ley de Educación Nacional que dan cuenta de ese lugar de jerarquía al mismo nivel que el resto de las modalidades y niveles. Uno es que aparece dentro de los principios de la ley. El segundo es que tiene un capítulo particular dentro de lo que es la llamada Educación Común. Pero tiene una particularidad que yo

siempre resalto. Cuando la ley habla de los niveles y de las ocho modalidades, cada una de las modalidades tiene un inicio a su desarrollo del artículo. Cuando habla de Artística, es la única que se inicia diciendo “La Educación Artística comprende” y esto es porque la reconoce en toda su complejidad. La reconoce en esos tres artículos, donde dice que “comprende las clases de arte de todos los niveles y modalidades”; “la modalidad de Artística en el Nivel Secundario” efectivamente como una Orientación y luego la Formación Artística Profesional, tanto para la formación docente como para la formación de artistas. Fue clave para que se comprendiera esa complejidad y para que además se entendiera como parte de la educación obligatoria.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

En relación a ello se puede decir que si el primer paso para la creación de un espacio de gestión institucional de políticas de Educación Artística fue su reconocimiento en la LEN N°26.206, posteriormente la generación de la Res. CFE 111/10 y la planificación de una política pública propia de la modalidad se consolida en una serie de Resoluciones del Consejo Federal de Educación (CFE). Así la Res. CFE 120/10 establece los lineamientos de la Educación Artística para la Educación Formal del Nivel Secundario, tanto en la formación obligatoria como en la específica, entendido como unidad curricular para dicho nivel. La especificidad se constituye por los lenguajes música, artes visuales, danza, teatro y sus especialidades; y se incorporan el lenguaje multimedial y audiovisual y sus especializaciones en virtud de los cambios culturales contemporáneos. Asimismo, define los núcleos centrales de las políticas de Educación Artística para todos los niveles y modalidades, las cuales se proyectan de manera gradual en años y es acordada con los ministros de todas las jurisdicciones.

Esa identidad de pensar a la Educación Artística no como el espacio de la descontracturación, de la liberación por la liberación misma, sino como un espacio de construcción que sin ella hoy no se puede entender la realidad, fue parte de nuestras fuentes para la construcción de los fundamentos de esa resolución 111/10 y también la Ley de Medios [Ley de Servicios de Comunicación Audiovisual N° 26.522]. Todo lo que está mediatizado, está mediatizado por imágenes y sonidos, que lo podemos entender de un modo artístico o no, pero que el arte tiene mucho que ver en esto y en la comunicación de lo

que se dice, eso sin lugar a dudas. El peso que tiene lo comunicacional como acto resolutivo, como estrategia comunicacional y política, hizo que llegáramos a construir más de 14 resoluciones y en aquel momento pensamos que íbamos a hacer una sola, la 111/10. (Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Se establecieron los marcos normativos institucionales³² que permitieron delimitar las políticas y líneas de acción, los cuales se crearon en el marco del debate, la consulta y el consenso de todos los representantes jurisdiccionales. Fueron constituidos con características flexibles, teniendo en cuenta la diversidad propia de la modalidad en términos federales y con el fin de alcanzar las metas establecidas para todo el país.

Esto se replicó en las distintas jurisdicciones, donde la convocatoria, la participación y el trabajo conjunto fueron los ejes de la política nacional a partir de encuentros y mesas de discusión.

Fue un gran trabajo porque se conformó desde cero tanto la Coordinación como la Dirección, no solo de Educación Artística sino de las demás modalidades. Asumo como

³² Las Resoluciones aprobadas por el Consejo Federal de Educación y sobre las que se basó la gestión institucional de la Coordinación Nacional de Educación Artística fueron 111/10: Educación Artística en el sistema educativo argentino; 120/10: Anexo I - Criterios generales para la construcción de la Secundaria de Arte (Orientada, Especializada y Artístico-Técnica). Anexo II – Planes de mejora institucional; 135/11: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística Para 2° ciclo de Educación Primaria y Séptimo Año de la Educación Primaria / Primer Año de Educación Secundaria (música, artes visuales, teatro y danza); 141/11: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para 1° y 2° año / 2° y 3° año del Ciclo Básico de Educación Secundaria; 142/11: Marcos de Referencia de Educación Secundaria Orientada – Bachiller en Arte; 179/12: Anexo I: Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte - Lineamientos generales para la construcción de los diseños jurisdiccionales de la Secundaria de Arte. Anexo II: Marcos de Referencia para la Secundaria de Artes – Artes Visuales. Anexo III: Marcos de Referencia para la Secundaria de Artes – Danza. Anexo IV: Marcos de Referencia para la Secundaria de Artes – Música. Anexo V: Marcos de Referencia para la Secundaria de Artes – Teatro; 180/12: Núcleos de Aprendizajes Prioritarios de Educación Artística para el campo de Formación General, Ciclo Orientado y Educación Secundaria (artes visuales, música, danza, teatro, artes audiovisuales); y 192/12: Marcos de Referencia para la Secundaria de Artes – Artes Audiovisuales.

parte del equipo que se conformó en mayo de 2010 y comenzamos todos a planificar, a hacer un mapeo de la situación, un relevamiento de datos para ver desde donde planificar el fortalecimiento de la Educación Artística que era la idea con la que nosotros llegamos al ministerio y que a su vez desde el equipo de la Coordinación Nacional se proponía como grandes motores de ese impulso de renovar, fortalecer y ampliar la Educación Artística dentro de la educación obligatoria.

(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Ed. Artística)

Durante los años trabajando como técnico de Artes Visuales en el Departamento de Educación Artística de la Provincia logre interpretar y entender la Ley 26.206 y la organización de la estructura del Sistema Educativo, que sirvió para la elaboración de una política de inclusión del arte en el Sistema Educativo. Al llegar al espacio de gestión se encontraba en proceso de implementación la LEN. El acompañamiento permanente de la Coordinación Nacional —sea comunicación tecnológica como también presencial— hizo que trabajemos seguros en la Jurisdicción.

(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 2 – Coordinador Provincial de Ed. Artística)

La importancia de entender el arte como conocimiento se relaciona a la vez con el modo en que jóvenes y adolescentes transitan el nivel secundario y se vinculan con las problemáticas propias de una realidad sociohistórica, para lo cual es necesario el desarrollo de la interpretación crítica y de la producción cultural identitaria contemporánea a través de las herramientas del arte. Con el aporte de la Ley de Medios y el rol de las nuevas tecnologías se vio la necesidad de incluir nuevos lenguajes a la formación artística, como fue el caso de Artes Audiovisuales, Diseño y Multimedia.

Desde este lugar se plantea el desafío para repensar la educación, la escuela, sus prácticas, el modelo organizacional y curricular, atendiendo al contexto contemporáneo y latinoamericano, que incluye las nuevas tecnologías y garantiza la movilidad de los estudiantes a partir de saberes y acreditaciones, en igualdad de oportunidades, para la construcción de ciudadanía, la continuidad de estudios y el acceso al mundo del trabajo.

(Res. CFE 120/10: p.14)

Este abordaje permitió generar una nueva estructura para pensar la Secundaria de Modalidad de Educación Artística (o Secundaria de Arte como luego se denominó, tanto Orientada como Especializada y Artístico-Técnica) más aquellas de Formación Específica (Vocacionales, Ciclos Propedeúticos, Formación para la Industria Cultural, Artístico-Profesional y Formación Docente para el Nivel Superior), que toma como antecedente las modalidades expresadas en la anterior Ley Federal de Educación para el nivel Polimodal: Comunicación, Artes y Diseño; Centros Polivalentes de Arte y Bachilleratos Artísticos; las Tecnicaturas de Nivel Medio o Trayectos Artísticos Profesionales (TAP) y los Ciclos de Formación de Nivel Medio o pre-grado (en su mayoría TAP) dictados en instituciones de Nivel Superior.

En los dos primeros casos se trata de instituciones que poseen el Nivel Secundario Obligatorio y las demás atienden a condiciones de formación previa al Nivel Superior pero que no cuentan con la formación secundaria obligatoria. Con el fin de integrar y establecer cohesión al Sistema es que se plantea la nueva estructura para la Secundaria de Arte.

Lo que yo creo que fue más importante fue el hecho de trabajar la ampliación de la Educación Artística dentro de la modalidad, incluir nuevos lenguajes. Sabemos que históricamente los únicos que tenían presencia eran, al menos en esta jurisdicción, plástica y música. Ampliar a danza y teatro, incorporar a artes audiovisuales que no teníamos como espacio curricular; y sobre todo la creación de la Secundaria de Arte, que en provincias como la nuestra, por ser joven, no tenía tradición del campo de la Educación Artística dentro de la educación pública; la incorporación de los espacios nuevos, de trabajar con los institutos del nivel terciario, ampliar la formación docente de educación en arte, todo eso llevó a la creación de la Secundaria de Arte y a ampliar la capacitación docente también.

(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Ed. Artística)

En los años como técnico realice un diagnóstico de la enseñanza del arte en los diferentes niveles y modalidades. En forma periódica realizamos reuniones con sus responsables para generar planificaciones unificadas. El trabajo conjunto permitió la creación de Secundarios especializados en Arte; la realización de Jornadas Provinciales de Artes de todos los niveles, simultáneos en las cinco Regiones Educativas de la Provincia; articulación de Escuelas de Artes y Talleres Libres con Plan FinES; jornadas de Talleres Dinámicos de

Arte en escuelas rurales muy alejadas de las ciudades o pueblos; y producciones audiovisuales de la modalidad como también de otras modalidades o niveles educativos.
(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 2 – Coordinador Provincial de Ed. Artística)

La aprobación de la Resolución 111/10 del Consejo Federal de Educación (CFE) estableció la normativa inicial para comenzar a trabajar en las líneas de acción establecidas en el marco del proyecto político nacional 2003-2015.

Y esto fue lo que planteó la LEN 26.206, una lucha simbólica por la construcción de hegemonía, a partir de definir a la educación y el conocimiento como bien público, derecho personal y social. El Estado como garante de una educación pública integral, permanente y de calidad, inclusiva, gratuita y equitativa. Los objetivos serán la construcción de una sociedad justa, reafirmar la soberanía e identidad nacional, la democracia, los derechos humanos y libertades fundamentales, así como fortalecer el desarrollo económico-social de la Nación (LEN, 2006).

Por tanto, la Educación Artística ocupa su lugar en el marco de la calidad y la inclusión desde donde se genera la LEN, que promoverá el conocimiento artístico-estético como cualidad humana, el cual requiere ser desarrollado por todos los sujetos. Es así como la Res.111/10 (CFE, 2010) establece como su objetivo principal “la construcción del conocimiento estético-artístico, su distribución y circulación, asegurando el derecho al acceso a los bienes culturales y simbólicos”.

Pensar el arte como un modo de conocimiento, no como una situación que adorna a otras. Cada vez con mayor autonomía, cada vez con mayor envergadura, digo, con los lenguajes. Vengo de Tucumán, y un compañero en una reunión me hablaba de la Resolución 111 [Res.CFE 111/10] y de la creación de una escuela en Monteros, y dice “cuando nos contaron que iba a haber una resolución de esa manera y que iba a haber una escuela, nosotros dijimos no, esto no va a ocurrir”. Entonces cuando eso ocurre, el tipo estaba fascinado. Bueno, me parece que lo más importante es el posicionamiento ideológico y político del arte como un modo de conocimiento, la construcción de una orientación de la Educación Secundaria en Arte; el apoyo financiero a esas decisiones, porque hay muy buenas decisiones que después no se compadecen con políticas atrás; la posibilidad de

haber dotado a una cantidad de escuelas de equipamiento, de equipamiento audiovisual; o por primera vez la construcción de mesas federales en la temática; el aliento para que las provincias pudieran generar equipos de Educación Artística, Coordinaciones o Direcciones. Bueno, yo veo que ahí atrás hay una política que también tiene que ver con una política general, es una política que se compadece con la Ley de Medios, es una política que coincide con la perspectiva de políticas culturales que tuvo aquel gobierno. Y me parece que hay que leerlo con el avance y el protagonismo que tuvieron los jóvenes en aquel proyecto político. El lugar protagónico de los jóvenes, que no te digo que son los únicos, pero son muy demandantes de una mirada artística de la vida. Por eso tienen tanto éxito algunas Secundarias de Arte. Me parece que eso se hizo, funcionó. Miro para atrás y digo ahí pasó algo, ahí hicimos algo. No fue una mirada abandonada.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

El modo de planificar políticas de Educación Artística surge de la discusión al interior de los equipos y se fue consolidando en encuentros regionales entre el equipo nacional y las distintas jurisdicciones. Se establece la necesidad de conformar una nueva organización institucional que permita integrar una política educativa común; brindar igualdad de condiciones en el acceso, con garantía en los contenidos y en la movilidad, sin importar el punto del país donde los y las estudiantes se encuentren; y fundamentalmente hacer del arte una herramienta de conocimiento, con mirada crítica, orientada a la construcción de ciudadanía, de cultura y para el mundo del trabajo.

Sobre esa base también después construimos el nuevo proyecto con el equipo, que fue muy gradual. Fuimos 5 o 6 personas, también fueron incorporándose otras personas que trabajaban en otras áreas, con las que empezamos a construir. Después eso fue tomando forma de acuerdo a las políticas de gestión. Y de esas políticas de gestión general, también las nuestras, uno piensa ciertos recorridos. De pronto en el camino, alguna de esas líneas, por alguna razón, coyuntura política, coyuntura histórica, toma más relevancia. El problema de esto es que te pueden hacer olvidar del resto. Mantener un equilibrio es otro de los desafíos importantes.

El equipo de gestión cotidiana era necesario. Cuando alguno, por alguna razón excepcional no estaba, se notaba su ausencia. La comunicación con los actores jurisdiccionales era

clave. Con algunos era mucho más fluida. Pero eso también dependía de las realidades, las construcciones históricas y las lógicas de cada provincia. Con otros era bastante más difícil, porque la política de Educación Artística no terminaba de anidar en el sistema. Esto también era importante, cuáles eran los comunicadores claves en las provincias, a veces no era el propio Coordinador. Y también empoderar a ese Coordinador era una de las políticas que teníamos que llevar adelante. Una de las enseñanzas que nos dejó, es que ciertamente es de las bases hacia arriba. También nos dejó como enseñanza que cuando de las esferas más superiores hay una voluntad real y no retórica, real, porque se está convencido de un camino, las cosas fluyen de una manera mucho más fácil.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

La conformación justamente de la Coordinación Nacional como área dentro del sistema educativo, que tuviéramos un espacio, tuviéramos mesas federales, reuniones donde participábamos todas las jurisdicciones, todas juntas, para tratar los NAP, los marcos de referencia [de los lenguajes artísticos], yo creo que fue importantísima. Porque a su vez la Coordinación promovía que en todas las jurisdicciones del país se conformaran organismos provinciales que atendieran a las problemáticas del área, que hasta ese momento jamás habían sido tenidas en cuenta como área de gestión, para trabajar todas juntas esta transformación que se proponía desde nación.

(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Ed. Artística)

De estas demandas surge la creación de un espacio de gestión orgánico, específico a nivel nacional, que represente el desarrollo de las políticas de Estado establecidas en los lineamientos de Educación del proyecto nacional y en el campo de la Educación Artística en particular. Así nace la Coordinación Nacional de Educación Artística, dependiente de la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación con el objetivo prioritario de una identidad de la modalidad en el sistema educativo argentino.

El equipo no solamente estaba constituido por personas de las diferentes disciplinas, porque nosotros podemos dar cuenta en lo específico de nuestra disciplina de formación en Educación Artística pero no podemos dar cuenta de todo. Gente además que provenía de experiencias educativas, culturales y sociales muy distintas. Desde alguien que había

compartido experiencias sociales con grupos de mapuches, hasta personas que tenían una mayor experiencia en lo que es el ámbito universitario, que tiene otras lógicas. Ahora todos habían pateado la calle, como decimos nosotros. La misma gestión también nos hizo encontrar con personas cuya base formativa tuvo que ver con la sociología y con la estadística, fundamental para entender la gestión. Parte del equipo más cercano tuvieron que ver con personas ligadas a lo comunicacional. Después, personas que estaban ligadas al arte de alguna manera, que no era su base disciplinar exacta pero que estaban vinculados al arte. Y personas que conocían la lógica ministerial, que es todo un tema.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Según la Resolución 111/10 (CFE, 2010):

La relevancia de esta decisión muestra el compromiso del Estado con relación a la Educación Artística y la voluntad de crear una institucionalización diferente para reconfigurar procesos de organización, integración, articulación, fortalecimiento y mejora de las clases de arte en la educación común y obligatoria, como también respecto de la formación específica desarrollada en las instituciones especializadas. (p.29)

El rol que jugó la Coordinación nacional fue importantísimo, fue histórico, fue central, porque fue sistemático, fue pensado, fue hecho con gente con muchas convicciones y con mucho conocimiento del área, en defensa del área, y un trabajo que visto a la distancia fue excelente, porque se organizaban primero cuales eran los temas a tratar, a fortalecer, se organizaban las mesas federales, se invitaba a participar, nos enviaban documentos, fuimos trabajando en la construcción de los NAP primero, después en los marcos de referencia de la secundaria común, después de la secundaria de arte, de la orientada, de la especializada. Fue un trabajo descomunal, inmenso y que pensó todos los frentes, todas las puntas, todos los cabos se iban atando.

(Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Ed. Artística)

Desde la Coordinación de Artística de la Jurisdicción se organizaban reuniones con las modalidades periódicamente, también las visitas a nuestra jurisdicción y el dialogo con los niveles y planes era semanal. La Gestión de la Coordinación Nacional fue la mejor conocida desde que trabajo en Educación, más de veinte años.

(Miembro de equipo técnico jurisdiccional 2 – Coordinador Provincial de Ed. Artística)

En relación a lo expuesto y en el marco de la planificación comunicacional, podemos afirmar que la construcción de este espacio de gestión se realiza desde un enfoque estratégico situacional, mediante el cual los actores intervinientes establecen un rol en la planificación a través de análisis situacionales, a los que se llega a partir del trabajo con los problemas sociales y su heterogeneidad. En palabras de Chávez Zaldumbide (1996) este enfoque define a la *planificación* como:

El proceso que precede y preside la acción social, y en el cual el programa es la secuencia flexible y dinámica de las estrategias que permiten acumular recursos, enfrentar obstáculos de otros actores y lograr la consecución de la situación-objetivo. (p.6)

Yo venía también de algunas experiencias de gestión y había aprendido dos cosas al menos. Una es que en los equipos hay que ganar confianza, mucha confianza entre todos, mucha confianza, en esto de poder sentirse cada cual libre de poder decir lo que piensa. Es decir, dar espacio al disenso. Es difícil. A nadie le gusta que el otro le diga no. Pero eso hay que aprenderlo, porque sobre esos disensos, a veces, aparecen las mejores construcciones. Y la verdad (hago un paréntesis acá), la construcción de todas las políticas que hicimos conjuntamente con cada uno de los coordinadores y representantes de las provincias, fueron el fruto de eso, de disensos.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Lo dicho hasta aquí nos permite materializar el concepto de *planificación estratégica situacional* que propone Chávez Zaldumbide (1996). La práctica analizada permite identificar un plan nodular y flexible que incorpora problemas, operaciones y estrategias. Además, demuestra un proceso metodológico y reconoce en él momentos, los que permiten adecuar el proceso de planificación social a las dinámicas, especificidades, situaciones y actores. En ella se puede identificar los cuatro momentos que conforman el proceso:

- 1) Explicación situacional: identificación y análisis de la problemática.
- 2) Normativo: identificación de las áreas intervinientes, de las operaciones, de los proyectos estratégicos y de las direccionalidades.
- 3) Estratégico: análisis de la viabilidad institucional, sociopolítica y económico-financiera del plan.
- 4) Táctico-operacional: acción concreta que implica la evaluación de la interacción de todos los momentos, cuyo método incluye un informe de carácter cualitativo y cuantitativo.

Si retomamos lo expuesto hasta aquí, se puede afirmar que existen dos elementos imprescindibles para planificar y gestionar políticas públicas. Uno de ellos es el poder, que no solo radica en los actores de la organización, sino que implica el entramado de las relaciones sociales de la organización y las condiciones materiales para la gestión. El otro es el presupuesto.

Algo importante era el financiamiento. Lo que tenía que ver con las capacitaciones y producción de documentos con el resto de las áreas provenía del financiamiento destinado a esas áreas. Pero era un financiamiento dirigido a Educación Artística. Y después los financiamientos a las instituciones para llevar adelante proyectos tenían que ver con la figura de Planes de Mejora. Los financiamientos para Educación Secundaria, o sea para lo que eran las Secundarias de Arte, estaban divididos en dos fuentes. Una que provenía de un financiamiento especial de Educación Artística y otro financiamiento que provenía del INET. Los de Superior eran Planes de Mejora del INFD, para la formación docente, y quedaban los financiamientos de llegada directa a las instituciones. Los financiamientos para el resto de la Formación Específica, tenía que ver con un Plan de Mejora directamente relacionado con Educación Artística.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

La decisión de poner en acción en términos operativos las políticas se debe en parte a los financiamientos con los que cuenta el espacio de gestión institucional. En el caso de la Coordinación Nacional de Educación Artística implicó, entre muchas otras, la distribución de Centros de Producción Multimedial para las Secundarias de Arte, distribución de materiales educativos y Planes de Mejora institucionales para las escuelas.

El comienzo de esto fueron los Centros de Producción Multimedial (CPM). Tuvimos que pensar una política que, siendo la primera política de inversión que iba a tener Educación Artística, tuviera un impacto en todas las instituciones, independientemente del nivel y de la modalidad, en formación específica y que sea homogénea. Esto también fue una decisión, si emitíamos los dineros directamente o llevábamos el Centro Multimedial directamente. Optamos por esta segunda propuesta, pero en realidad fue una decisión junto con todas las jurisdicciones, porque no en todas podían conseguir los materiales y finalmente iban a tener que comprarlos en Buenos Aires. Y quedó una resolución ministerial donde se creó la línea para el Financiamiento Específico de Educación Artística. La idea era que cada institución recibiera su Plan de Mejora. Después hubo otro tipo de financiamiento destinado a publicaciones, materiales, libros. Resalto esto porque había una claridad en todo. La gestión, las modificaciones, los cambios, no se pueden llevar adelante si no es con presupuesto. Que podía invertirse más, se podía invertir más y había que seguir luchando, pero fue la primera vez que obtuvimos financiamiento como área.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

4.4- Nuevos actores, nuevas tramas

Tal como se viene mencionando, la dimensión cultural de la comunicación supone una compleja trama que resulta de las relaciones entre los sujetos, mediaciones comunicacionales y sentidos producidos en el ámbito de la sociedad a partir de la importancia de la historización para el análisis comunicacional.

El proceso de planificación estratégica en términos político-institucionales estaba en marcha. Había un proyecto nacional con voluntad de transformación, funcionarios nacionales dispuestos a dar las discusiones y establecer los acuerdos necesarios con todas las jurisdicciones para poner en marcha las acciones planificadas e implementar las

políticas públicas de Educación Artística. La conformación de los equipos tanto nacional como jurisdiccionales se estableció en base a los lineamientos propuestos.

El objetivo era generar un clima de trabajo donde todos nos podamos sentir tranquilos de poder decir lo que cada cual piensa y además también seguros que lo que uno vaya a decir es un aporte sustantivo. No es mejor el aporte de alguien que está considerado asesor a alguien que en su ficha de trabajo dice empleado administrativo. Si forma parte de ese equipo, la voz es tan importante y con el mismo rango de uno y de otro. Esto es muy fácil decirlo, es muy difícil que ocurra. Por lo tanto, la constitución del equipo tiene que ser con gente, con personas, con profesionales, que más allá de las posturas ideológicas coincidamos en algunos principios básicos. Un principio básico por supuesto es el respeto por el trabajo del otro, mutuo. Y otro principio básico es también el respeto hacia lo humano y también hacia el saber del otro. El respeto entonces y la confianza en que el otro tiene capacidades suficientes como para llevar adelante una tarea. Con lo cual esto implica también que nadie es imprescindible. Todos somos necesarios, pero nadie es imprescindible. Y la segunda cosa que yo aprendí también es que los equipos tienen que constituirse con personas que vengan de distintos lugares y que tengan formaciones y experiencias de diferente orden.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

A principios del año 2008 comenzamos a conformarnos como equipo, a partir de un documento elaborado por la Coordinadora Nacional que marcaba metas, objetivos y líneas de acción. Ese documento tuvo una vigencia extraordinaria a lo largo de los 8 años de la experiencia de gestión. Con esa herramienta nos encontramos durante extensas jornadas a pensar la Coordinación. Fueron días de muchísimo trabajo. Creo que en esos días surgieron tres cuestiones centrales: fortalecer y visibilizar el lugar de la Educación Artística en el Sistema; construir un documento nacional para la Educación Artística (que luego fue la Res.111/10) y los rudimentos de lo que fue la Secundaria de Arte. Posiblemente los tiempos de mayor desarrollo de ideas, mientras conocíamos el país y la realidad de la Educación Artística Nacional iba tomando forma, números, nombres...

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 1)

Considerando como punto de partida la decisión política ministerial de fortalecer el área en el sistema educativo, la planificación de las políticas son producto de una construcción federal llevada adelante en Mesas con responsables políticos de todo el país y ampliadas con referentes especialistas de las diversas temáticas que se fueron trabajando hasta el 2015. Esto implicó inicialmente un conocimiento y análisis exhaustivo del estado de situación del área a nivel nacional y el trabajo político con cada una de las 24 jurisdicciones, involucrando gobernadores, ministros y responsables directos de la Educación Artística. (Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 2)

Las líneas de trabajo posibilitaron la discusión federal, la redacción y puesta a consideración para la aprobación de los Marcos Regulatorios del área por parte del Consejo Federal de Educación a través de Resoluciones de alcance nacional, los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el desarrollo curricular de las disciplinas artísticas en los niveles y modalidades del Sistema Educativo, los marcos regulatorios para la construcción de la Secundaria de Arte, entre otros. También, la construcción de líneas de financiamiento para el desarrollo de las políticas públicas o líneas de capacitación específicas.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 3)

Los procesos de comunicación entre los equipos se establecieron en base a criterios de formalidad institucional, con una fuerte presencia en el territorio. La posibilidad de generar diálogos directos entre los actores intervinientes le dio una mayor fuerza a la construcción político-institucional con las provincias, reconociendo de esa manera las particularidades y respetando las identidades de cada una de ellas.

Pudimos tomar nota de estructuras dentro del país, tipificar, categorizar estructuras diferentes dentro del país, y entonces dijimos 'tenemos que tener reuniones uno a uno'. Esa fue una buena estrategia. El diálogo directo. Primero con el equipo jurisdiccional y después fuimos directamente a las provincias, con docentes y en algunos casos con estudiantes. Estoy convencida que eso ayudó a construir algo que nos convocara, que nos convenciera a

todos. Con NOA y con NEA se trabajó mucho, desde el comienzo, porque una de las políticas del ministerio fue trabajar con las regiones que habían estado más postergadas. Con CENTRO también. Lo que pasa es que cada región tuvo su lógica. Las provincias del CENTRO son provincias con mayores historias, con lógicas más estructuradas, donde se juega la política grande en cada acto. Y después, con el SUR, bueno, es tan vasto en territorio, tiene complejidades muy propias, poblacionales, sociales. Entonces, realmente se hizo un trabajo bastante importante con algunas provincias. Por ahí allí ha habido alguna que otra provincia con la que al comienzo costó bastante más, y cuando se pudo comenzar en proyectos muy interesantes se terminó la gestión.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Creo que en términos estrictamente comunicacionales siempre tuvimos claro que estábamos dentro de un ministerio. Un ministerio con una nueva ley que tenía un modelo comunicacional donde nacía Canal Encuentro, Paka Paka, donde estaba Educ.ar, se estaba abriendo Conectar Igualdad. Es un momento además donde las redes sociales, internet avanza. Para entender el todo. Donde hay una revisión muy fuerte sobre cómo pensar la educación y qué miramos en la educación. En lo institucional entonces había algo muy centralizado y éramos muy cuidadosos en eso, con una atención muy particular en lo que nos proponían hacer, que íbamos siempre de la mano de lo que nos proponía el equipo del ministro. Entonces teníamos claro que éramos una Coordinación, dentro de un Ministerio, dentro de un Gobierno en el marco de todo lo que mencionábamos anteriormente.

(Miembro del Equipo Intermedio de la Coordinación Nacional - 4)

Los acuerdos se establecieron de forma consensuada entre la Coordinación Nacional y las distintas coordinaciones jurisdiccionales a partir de Acuerdos Federales que se llevaron a cabo en el marco del Consejo Federal de Educación (CFE).

Tal como lo expresa la Resolución 111/10 (CFE, 2010) los consensos abordaron tres ejes con sus respectivos alcances:

Desarrollo Institucional: entendido como el fortalecimiento e integración progresiva del sistema formador inicial y continuo, de la planificación de su

oferta y desarrollo, de la gestión del sistema, del mejoramiento de la organización y dinámica pedagógica de las instituciones educativas y, del apoyo a los docentes de la modalidad en actividad en todos los niveles del Sistema Educativo.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- planificación territorial de la Educación Artística y de las ofertas educativas;
- articulaciones efectivas con las universidades y con los ámbitos nacional y jurisdiccionales de Cultura;
- creación de instituciones, espacios educativos, ciclos formativos y nuevas carreras acordes con las necesidades contemporáneas;
- promoción de la gestión democrática y colegiada de las instituciones, como de ámbitos orgánicos de intercambios interinstitucionales;
- definición de estrategias e instrumentos para contribuir a una mayor inversión para la Educación Artística y la difusión cultural, que atiendan a las necesidades de equipamientos, materiales e infraestructura y la formulación de proyectos de innovación educativa;
- articulaciones de la formación específica profesional y superior con ámbitos de la ciencia, la cultura y la tecnología;
- concertación de criterios para la definición de estrategias de supervisión y evaluación para todos los lenguajes/disciplinas que aseguren coherencia en la implementación de las políticas educativas;

Desarrollo Curricular: orientado hacia la actualización, integración y mejora de la gestión, desarrollo y evaluación curricular.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- concertación de políticas que garanticen la presencia de los cuatro lenguajes/disciplinas en todos los niveles y modalidades, y la continuidad de los alumnos en un mínimo de dos de ellos;
- definición de Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para la educación artística en los niveles obligatorios;

- elaboración de marcos de referencia para la modalidad artística del nivel Secundario;
- definición de lineamientos curriculares para la enseñanza del arte en los diferentes Niveles y Modalidades (Educación Especial, Interculturalidad);
- definición curricular para la formación profesional; considerando la articulación con el INET;
- asistencia técnica a los desarrollos curriculares jurisdiccionales;

Formación Continua y Desarrollo Profesional: concebido como una actividad permanente y articulada con la práctica concreta de los docentes y profesionales de arte, teniendo en cuenta tanto sus ámbitos de actuación, como la heterogeneidad de trayectorias y situaciones que emergen de los diversos contextos laborales.

Entre las problemáticas a abordar es dable consignar:

- la elaboración de políticas de capacitación en Educación Artística;
 - capacitación específica en arte, pedagógica y en gestión, para el desempeño en la Educación Común, en ámbitos específicos y en otras modalidades;
 - articulación con universidades para la continuidad de estudios;
 - articulación con organismos de cultura y espacios de desarrollo y difusión del discurso artístico;
 - elaboración de criterios nacionales para la evaluación en las Juntas de Calificación y en los concursos docentes;
 - elaboración de estrategias para que las clases de Educación Artística en todos los Niveles, Ciclos y Modalidades del Sistema Educativo lleguen a ser dictadas por docentes egresados de Instituciones de Arte de Nivel Superior.
- (pp.30-31)

Ya nos hemos referido a las identidades propias de las organizaciones, de su construcción, de las relaciones, los propósitos y las capacidades propias del grupo. En este caso, la identidad organizacional general de la Coordinación estuvo determinada por ser parte de una organización mayor, el Ministerio. Sin embargo, hubo una impronta propia de su conducción, en la que además se consolidan procesos que convergen entre relaciones y

propósitos. Asimismo, los roles asignados al interior del equipo nacional fueron parte de la estrategia para alcanzar los objetivos y metas establecidos.

Hay cosas que suceden en los papeles y en la cabeza, y hay cosas que en verdad después suceden en la realidad. Una posible es que uno pueda decir 'son estas las líneas de gestión, asigno roles de acuerdo a esto'. Otra posible, 'de acuerdo a los saberes de procedencia, asigno roles en función de ello'. Finalmente, me parece que lo que dio más resultado, más allá de las conjugaciones de unas y otras, fue el equipo más cercano, es un equipo 4x4, todo terreno. Porque la verdad, lo que nosotros teníamos planteado es un proyecto posible, que nos convocaba, pero muy ambicioso. Tenías que dar cuenta de todas estas cosas.

Lo que sí uno va construyendo es que el rol no es el que piensa o asigna. El rol es el que el propio sujeto se va construyendo, y se construye después de haber ganado confianza y un lugar. Se construye a partir de lo fuerte que tenga cada uno. Entonces me parece que se trata de identificar mutuamente los fuertes de cada uno.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

La articulación entre las áreas fue otra de las estrategias que permitió concretar muchos de los logros de la gestión de la Coordinación Nacional de Educación. Claro que esos procesos también se consolidaron en base a discusiones y acuerdos que se lograron articular fomentando la participación de los actores de las áreas involucradas. Como se expuso anteriormente, no solo con las jurisdicciones se produjeron esas articulaciones sino también con las áreas interministeriales y con otras instituciones educativas.

Bueno, uno va teniendo más o menos afinidades de acuerdo a las personalidades, eso no lo voy a sacar de la mesa, pero a la hora de construir políticas con las distintas áreas y demás, no es que vamos a hacer amigos. Si después se da, se da. Somos parte de un equipo mayor y sí con intereses que son a veces diferentes. Intereses que debieran ser menores -a veces corren el riesgo de que sean mayores- al interés general que es el de llevar adelante un proyecto político en común. La articulación depende de las áreas. Alberto [Sileoni] era el que nos conducía a todos, y toda esta construcción tuvo que ver con aprendizajes previos claro que sí, pero ahí había mucho de haber aprendido de quien nos conducía, de esa

horizontalidad, esa escucha a los aportes de cada uno, ese respeto hacia cada una de esas provincias.

Cada área tiene su lógica. No es lo mismo trabajar con representantes del universo de las universidades, a trabajar con representantes del universo de los Institutos de Formación Docente. Las lógicas que discurren son otras. Lo que requiere la mirada desde la Educación justamente no es la producción propia, es cómo construís con el otro. Entonces, esa alteridad, como se podría decir académicamente, es fundamental.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Hubo tiempos de mayor articulación y situaciones de mayor complejidad. También existieron algunas continuidades: entre el equipo más cercano hubo una gran articulación. En tanto se amplía la participación de otros actores u otras organizaciones, la comunicación está atravesada por otros intereses y otras dificultades. Posiblemente no articulamos de modo sistemático, la estrategia estuvo atravesada por la contingencia. Considero que la enorme carga política de la gestión, vuelve incomparable la dinámica de la articulación respecto de cualquier otro tipo de organización.

Tuvimos muy buena dinámica de trabajo con equipos jurisdiccionales y con algunas áreas dentro del Ministerio. Creo que, en definitiva, la Coordinación Nacional la peleó en todos los frentes. En algunos casos en una articulación orgánica, con mayor fluidez; en otros, se constituyeron espacios de tensión en los que en general se lograron resolver en beneficio de los objetivos que nos proponíamos.

Quizás lo que más aprendimos es que no hay ingenuidad en la gestión y nada fluye con “naturalidad”. Toda acción de la Coordinación significó la creación de estrategias, de identificación de momentos adecuados. No hubo improvisación. Ni en los aciertos, ni en los errores.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 1)

Internamente, la mayor fluidez se dio con las áreas dependientes de la Dirección de Gestión Educativa de la Subsecretaría de Educación (Niveles y Modalidades), dada la dependencia común. Las acciones que involucraban articular con otras Subsecretarías llevaron mayor tiempo para cobrar fluidez en el trabajo.

Puedo destacar el excelente trabajo realizado que se fortaleció con la dinámica de equipo, que priorizó el trabajo colectivo y colaborativo, donde se establecieron claros objetivos y por lo tanto se definieron líneas de acción precisas. Todo esto resultó posible con la construcción de consensos federales con responsables de las 24 jurisdicciones. Garantizó el debate y la construcción de políticas adecuadas para todo el territorio nacional y aseguró el tratamiento y la aprobación de las propuestas de Resolución en el Consejo Federal de Educación.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 2)

Las dinámicas de trabajo implicaban discusiones y acuerdos desde posicionamientos ideológicos con aportes teóricos de la educación en general y los saberes específicos del arte, particularizando en mi disciplina de base, la enseñanza de la música, las consideraciones de los sujetos con derecho a aprender y la responsabilidad de los docentes de enseñar.

Una de las dificultades iniciales fue la consideración de las disciplinas del área (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimediales) como campos de estudios específicos con materializaciones particulares y discusiones que le son propias en cada caso que se consolidan en el campo del arte. Otro aspecto a considerar, fue la discusión en torno al sentido de la enseñanza del arte en el Sistema Educativo, corriéndose de las tradiciones que lo instauran como la enseñanza de técnicas para los más dotados.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 3)

En relación a las tareas, fueron diversas y en varias dimensiones. Por un lado, la Coordinación Nacional llevó adelante un proceso para el diagnóstico y sistematización de datos referidos a la situación de la Educación Artística a nivel nacional en un trabajo articulado con la Dirección Nacional de Información y Evaluación de la Calidad Educativa (DINIECE). El mismo consistió en reformular las categorías existentes en los cuadernillos de Relevamiento Anual, a fin de actualizar los datos estadísticos nacionales de la modalidad. Por otra parte, elaborar un relevamiento interno con datos referidos a los resultados de la implementación de las políticas de la modalidad que fueron de utilidad para la toma de decisiones durante la gestión.

La propuesta inicial fue hacer una radiografía del tipo y cantidad de instituciones que había en cada una de las jurisdicciones, porque no conocíamos cuál era realmente. En ese momento funcionaba la DINIECE y los cuadernillos que ellos utilizaban de Relevamiento Anual para relevar la información de las instituciones, arrojaba un tipo de información que sabíamos que no era acorde a la situación de las provincias. El problema estaba en cómo se relevaba esa información. Eso implicó un proceso muy largo y empezamos a trabajar con actores específicos dentro de DINIECE, en mesas de trabajo. Además, se estaba realizando una revisión de todos los cuadernillos por la nueva ley.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 4)

Otro de los aspectos en relación a las líneas prioritarias de trabajo fue en relación al asesoramiento destinado a los referentes jurisdiccionales a partir de encuentros y asistencias técnicas, definición de lineamientos curriculares para las carreras de nivel Secundario, Superior (tecnicaturas y profesorados) y FAPIC (Formación Artística para la Industria Cultural), evaluación de Diseños Curriculares para la Educación Artística en los Niveles Obligatorios y en la Formación Específica y evaluación de Planes Jurisdiccionales, en lo referente a la modalidad.

Los encuentros nacionales fueron dirigidos no solo a los ministros de educación provinciales y responsables jurisdiccionales, sino también a docentes y estudiantes de las Secundarias de Arte transformadas/creadas de acuerdo a lo establecido en la nueva normativa. Asimismo, se realizaron múltiples programas como fueron los Planes de Mejora Institucional que otorgaron financiamiento para dichas instituciones, la entrega de Centros de Producción Multimedial y de materiales educativos, así como otras definiciones desde lo comunicacional.

Empezamos a trabajar en las publicaciones. Primero con las Experiencias de Educación Artística, año 2010 o 2011. Ahí hubo todo un trabajo de empezar a pensar las líneas de comunicación con las jurisdicciones que se circunscribían mediante correos electrónicos y llamados telefónicos, con un sitio que se modificó en la página institucional. Ahí nos convocaron para participar en una política del Ministerio de redefinición de la Web y de pensar cómo se armaba la comunicación, con algunas capacitaciones en el INET. Porque al principio la información que se generaba en la Coordinación se armaba y se enviaba a una

persona, y esa persona lo tenía que subir a la página. Luego se desarrollaron como unas plantillas donde cada área subía su información y se centralizaba para subirlo. Si bien había una necesidad manifiesta de las Coordinaciones de tener cierta libertad en armar y difundir, también era comprensible, desde la mirada de unidad de criterio, la necesidad de esa centralización. Hubo todo un trabajo con el área de contenido con eso, muy acotado, pero empezamos.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 4)

El trabajo de formación y capacitaciones para docentes de escuelas como Cajita de Música —publicación realizada en conjunto con el Ministerio de Cultura, que reunió un cancionero y DVD con piezas tradicionales del folclore argentino para la enseñanza en las escuelas, dirigida por el músico Juan Falú, quien participó de las mismas junto a sus músicos— y una serie de capacitaciones destinadas a docentes de arte de todas las jurisdicciones con el fin de generar estrategias para el uso de los Centros de Producción Multimedial entregados a las escuelas de todo el país.

Logramos abrirnos en Publicaciones y se generó la primera publicación que fue la de *Experiencias de Educación Artística*³³. Ahí hicimos un trabajo con las provincias. Se anotaron alrededor de 100 experiencias y se seleccionaron 70 a nivel país. Se hizo la experiencia, fue fabulosa y se hizo un libro de esa jornada. Después otra cosa que se propuso fue la publicación de las Resoluciones aprobadas por el Consejo Federal, para darle una difusión en texto impreso. Nos parecía que quedara en la letra fría de una resolución no tenía sentido; como se venía el debate sobre qué tipo de Educación Artística se quería para el país, era algo a lo que había que darle otra circulación. A partir de ahí se generó la línea de publicaciones de *Normativas*³⁴, que le siguieron la 120/10 y las demás, en una colección.

³³ Material educativo en versión impresa que comprende distintas experiencias de modalidad Educación Artística realizadas por escuela de todo el país. La versión digital puede descargarse del siguiente sitio: <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL002848.pdf>

³⁴ La serie Normativas se generó como material impreso y se distribuyó no solo a las Coordinaciones y Direcciones de Educación Artística sino también a las instituciones educativas de la modalidad en todo el país. Sitios de descargas: <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110044/ARt%20reso%20120%20web.pdf?sequence=1>

Después viene la propuesta de Juan Falú, con la gente del Fondo Nacional de las Artes, que se llama *Cajita de Música*³⁵ y estaba pensado para capacitar a docentes de música en folclore con un grupo de músicos. Además de generar una publicación impresa, se logró colgar en Educ.ar y se lograron colgar también algunos materiales audiovisuales, no como materiales de la Coordinación, sino en el espacio de experiencias para que los docentes pudieran descargar. También se generó la serie *Cuadernos del Arte*³⁶, con la intención de realizar una publicación por lenguaje, donde se reunieran experiencias, artículos pedagógicos y académicos. De esta serie solo se llegó a publicar *Danza*. Modificamos una lógica de cómo se hacía el envío de materiales, que hasta ese momento se hacía a las Coordinaciones y desde ahí se esperaba que se distribuyera a las escuelas. Nosotros quisimos llegar directamente a las instituciones.

Más allá de nuestras publicaciones, también hubo intervención en publicaciones de otras áreas cuando se trataban contenidos específicos de artística. Fue el caso de *Educación Sexual Integral*, el material de *Derechos Torcidos* de Hugo Midón, *Para mejores clases de arte* de Áreas Curriculares, entre otras. La última que surge a demanda directa de la Coordinación de Educación de Adultos, de pensar una publicación específica de arte, pero direccionada para adultos. Así surge *Temas de Arte 1 y 2*. Esto fue distinto porque fue todo el equipo de artística trabajando en una publicación gestionada por otra Coordinación.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional – 4)

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110043/art%20Resol%20141-180%20web.pdf?sequence=1>

<http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110045/ARTE%20Resol%20179-192%20web.pdf?sequence=1>

<http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110046/ARTE%20Resol%20135%20web.pdf?sequence=1>

³⁵ El material se generó en publicación impresa y además se digitalizó. Sitio de descarga <https://www.educ.ar/recursos/113729/cajita-de-musica-libro-digital?coleccion=108972>

³⁶ Esta publicación de carácter digital puede descargarse de <https://www.educ.ar/recursos/129757/cuadernos-de-educacion-artistica-danza>

Por supuesto que esta reconfiguración de sentidos que no sólo fue de orden normativo sino también político, tuvo tensiones en los procesos de definiciones en torno a las acciones establecidas. Las discusiones promovidas permitieron llegar a acuerdos que favorecieron las acciones para generar las transformaciones propuestas.

Si yo tuviera que pensar en conflictos y tensiones... eso tuvo que ver con posturas ideológicas. Es la que primero recuerdo, por eso te hablo de conflictos ideológicos, ni siquiera te hablo por poder, aunque se esconde ahí, pero ideológica, y que tuvo que ver con la construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Allí se produjo un conflicto porque la línea de trabajo era una línea que remarcaba una Educación Artística basada en lo que se llama perspectivas o enfoques más expresivistas, que entendía o no dejaban de recuperar la idea de los años 60 de la Educación Artística como un área de apoyo a las áreas consideradas nodulares. Esto puede entenderse como muy técnico dicho así, porque parece una postura académica, pero en verdad estas posturas académicas traducidas a lo que sería la implementación, la estructuración curricular o el desarrollo curricular, más la enseñanza y el aprendizaje del arte en el aula, se traducían en un área decorativa, prescindible, por lo tanto, no obligatoria por más que lo diga la ley, y de poca carnadura. Así que en realidad esas discusiones académicas en el fondo eran discusiones políticas. No se resolvía únicamente con sentarnos a explicar cuál era la mirada. Como los interlocutores no tenían otros conocimientos del arte sino sobre esas ideologías, entonces se hacía mucho más difícil. En el fondo lo que discutíamos es que el expresivismo llevaba en sí mismo, aún a veces sin querer, a una negación de la enseñanza. Por lo tanto, a una negación de que alguien puede aprender, entonces un refuerzo del talento. Ese era el mecanismo y era lo que discutíamos. No había manera y eso sí llevó a un conflicto. Pero que era un conflicto que tuvo una buena salida.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

En nuestra jurisdicción las tensiones se establecieron con los docentes, que tienen una fuerte resistencia a los cambios, más por cuestiones individuales, les cuesta trascender lo individual para comprender lo colectivo. Creo que con nivel Superior fue la mayor conflictividad porque realmente el que se creara una Dirección de Educación Artística fue una novedad para todo el mundo, pero fundamentalmente para ese nivel, que tenía como

práctica comandar, dirigir, las acciones del Ministerio desde su rol de formador de formadores. Y que apareciera alguien que mirara esa tarea, ese trabajo, que se cuestionara, propusiera, creó algunas tensiones que en algunos casos tuvieron que intervenir autoridades superiores, concretamente el ministro o secretarios, porque había una tensión, unos celos, una competencia bastante tensionante entre el nivel y la Dirección de Artística. Que también quizá tenga que ver con las personas, pero realmente nosotros no cuestionábamos las personas sino el que ellos intervinieran en un área para la cual no tenían competencia pedagógica como era organizar incluso bienales de arte para los institutos con otros criterios que no tenían nada que ver con lo pedagógico. Por eso tuvimos que hacer un trabajo fuerte que hizo que hoy seamos respetados dentro del Nivel Superior, por esas convicciones que mostramos a la hora de defender el campo disciplinar.

(Miembro del equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Ed. Artística)

Las tensiones fueron la constante... Había que poner en escena una modalidad invisibilizada por décadas. Había que romper el tradicional organigrama del ministerio (y de los ministerios provinciales) para incorporar un organismo que suponía gestión (poder) y presupuesto (más poder). El equipo se fue conformando mientras gestionábamos. Hubo que aprender las lógicas de un ministerio complejo e inexplorado y de dimensiones inabarcables. Al interior del equipo, algunos conflictos puntuales, estuvieron vinculados con dificultades o errores en la comunicación. También debieron ajustarse intereses y prácticas de agentes que se desempeñaban en el ministerio con anterioridad.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 1)

Una de las dificultades iniciales fue la consideración de las disciplinas del área (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimediales) como campos de estudios específicos con materializaciones particulares y discusiones que le son propias en cada caso que se consolidan en el campo del arte. Otro aspecto a considerar, fue la discusión en torno al sentido de la enseñanza del arte en el Sistema Educativo, corriéndose de las tradiciones que lo instauran como la enseñanza de técnicas para los más dotados.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 3)

Creo que como dije, la dificultad no fue en términos de gestión, más allá que en términos de gestión siempre hay algún chisporroteo. Pero creo que la mayor dificultad tiene que ver con dar el debate en las provincias de qué es la Educación Artística y qué se enseña en la Educación Artística. Por eso digo la importancia de la Resolución 111/10 que es la que sienta las bases de qué entendemos o de qué hablamos cuando hablamos de Educación Artística, en consonancia con la LEN, inclusiva, latinoamericana, popular, que son los ejes que aparecen en torno a eso.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 4)

CAPÍTULO 5.- ALCANCES EN LA GESTIÓN DE EDUCACIÓN ARTÍSTICA

(2008-2015)

5.1.- La transformación esperada

Como he mencionado, existen identidades y una historicidad que se construye en términos institucionales que permiten reconocer y reconocerse en el ámbito organizacional. El lenguaje forma parte de ello como así también la transmisión de significaciones construidas y los significados institucionales que promueven un ordenamiento y lógicas de funcionamiento sin las cuales sería imposible la gestión. Aquí vale destacar la construcción colectiva, en base a un nosotros, que convocó al trabajo en términos político-institucionales.

Asimismo, la importancia de una direccionalidad propuesta por un proyecto nacional, hizo posible la gestión del Ministerio de Educación de la Nación y de la Coordinación Nacional de Educación Artística y permitió consolidar políticas públicas que representaron la presencia del Estado para garantizar una educación pública de calidad, inclusiva, con amplitud de derechos. Esto se manifiesta en los logros alcanzados al finalizar la gestión y también en aquellos aspectos que necesitaron de mayor tiempo para consolidarse.

El recitado de las que nos salieron bien está más o menos claro. Pero bueno, leyes, y una ley extraordinaria como la Ley de Educación Nacional. Hubo tres leyes en la historia argentina: la 1420, la Ley Federal y ésta. No es que hay leyes todos los días. Inclusión, 350.000 pibes nuevos en el nivel inicial, 500.000 en el secundario, 500.000 en la universidad; 2000 escuelas terminadas, 900 más en proceso de terminación; libros, netbooks, formación docente, 19 universidades³⁷, financiamiento. Bueno, creo que hay otras cosas que no pudimos o que no supimos. Quisiera que sea un gobierno nacional y popular el que gobierne a partir del 2019. Como formamos parte de un mismo plano ideológico con las organizaciones gremiales, entonces hay cosas que me parece que entre ellos y nosotros tenemos que discutir mejor. Por ejemplo, ausentismo de los estudiantes, ausentismo de los

³⁷ Alberto Sileoni incluye en la mención las 17 universidades nacionales creadas y las dos que fueron nacionalizadas (UNPE y UNA).

docentes, la posibilidad de recuperar cierta predictibilidad de la escuela pública. Faltó una Ley de Educación Superior, faltó seguir mejorando la calidad educativa. No quiero usar calidad como lo usan los grandes centros internacionales, porque para mí un sistema educativo con más pibes, con Educación y Memoria, con Educación Artística, con Educación Sexual, es de calidad, es de mayor calidad. Me parece que tenemos que seguir trabajando para pibes de 4 que faltan todavía, pocos, pero tienen que entrar todos los de 3, cuando terminen hay que ir a los de 2, que es inevitable me parece en el corto plazo. Todos tienen que terminar el secundario. Tenemos que ver si podemos acelerar el egreso universitario. Tenemos que hacer que en la escuela pública haya la mejor segunda lengua, más sólida. Tarea larga.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Construir a futuro implica una acción común entre los actores sociales, atendiendo a los intereses, concepciones y significaciones desde lo colectivo. Este abordaje, que Uranga (2016) reconoce como *visión prospectiva*, implica reconocer desde el presente opciones para el futuro, para potenciarlos y desarrollarlos con una clara actitud política.

Yo creo que hay que mirar mucho y positivamente lo que viene, no enamorarse mucho del pasado. Sí hay un principio filosófico que es avanzar conservando, es conservar, pero para adelante. Tenés que pensar otras cosas distintas y otras relaciones con las provincias. A mí me parece que tenemos que rediscutir algunas cosas. Esta derecha es muy avanzada de las provincias. Nosotros fuimos, como debe ser, muy respetuosos, pero no digo ser menos respetuosos, digo generar algunas responsabilidades de más logros, del cumplimiento de algunas cosas.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

En relación a la Coordinación de Educación Artística, los resultados se reconocen como transformaciones que permitieron pensar un cambio en la mirada en torno a la enseñanza-aprendizaje del arte, en los procesos de construcción con las provincias.

En términos de logros creo que fueron esos, sentar las bases de una institucionalización de una Educación Artística como derecho y creo que dejamos una huella también, aun cuando la gestión sucesiva y lo que estamos transitando es muy oscuro. Lo que sí hemos estado viendo es la ausencia de la Coordinación. Pero el modo de construcción de esas resoluciones, de la idea del diálogo y del consenso, eso me parece que ha quedado al menos como una estela. Sin duda ahí el mayor logro, creo, a nivel cuantitativo fueron las 300 escuelas que se crearon en el país. Por supuesto uno deja deudas. Quedó una resolución de lo que era la Formación Artística para la Industria Cultural (FAPIC). Que esto fue algo que construimos a partir de unas charlas con la gente del INET. Quedó la concreción de los Planes de Mejora para las Escuelas de Arte que está. No sé si deuda, pero las políticas adentro de las instituciones y de las aulas, se ven después de mucho tiempo. Y te decía que todavía estamos viendo en la Universidad los estertores de la Ley Federal, con algunos cambios por supuesto, pero todavía están. O si yo tuviera que pensar en deuda, a lo mejor, a veces digo ¿hubiera sido posible alguna estrategia que calara más en la profundidad en las culturas institucionales? No sé. Pero bueno, fueron 7 años, está bien.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Los logros fueron posibles en el marco de una construcción colectiva en la que cada uno de los actores adoptó un rol y una responsabilidad propia de la tarea, que implicaron objetivos específicos y procesos para su realización mediante las interacciones necesarias que consolidaron esos logros.

Esto sería imposible sin la estructuración de lo que Berger y Luckmann (1995) denominan el *yo social*. Por lo tanto, los actores se identifican en las tipificaciones y aprehenden de ellas a partir del intercambio, de sus roles, a medida que el conocimiento es objetivado y es común a una colectividad.

Siete años de gestión dan un número de experiencias incontables, algunas de relevancia institucional y otras personales, que han colocado esos tiempos en tiempos de significados vitales. Esos serán momentos que sobrevienen y sobrevendrán cada vez que quiera recordar

algo bueno. La visibilización que alcanzó la Educación Artística en el contexto del Sistema Educativo Nacional constituye algo de una gran significación. Quizás la mayor experiencia de gestión, porque fue un proceso de largo plazo que modificó la realidad de una manera muy significativa. Quizás sólo comparable con la tristeza de la destrucción a la que fue sometida el área. En este marco algunas acciones o procesos son destacables: las mesas nacionales y regionales, la experiencia de gestión del equipo nacional y el logro de la Res. 111/10, la Res. 120/10, la creación de la Secundaria de Arte y el Plan de Mejoras. Posiblemente lo más significativo haya sido la creación de 300 escuelas Secundarias de Arte. Eso quedará por mucho tiempo y será más difícil de destruir.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 1)

Destaco fundamentalmente la asignación desde el nivel nacional de presupuesto propio para la Modalidad; las definiciones curriculares consensuadas federalmente que implicó la reformulación jurisdiccional e institucional de las propuestas educativas; las políticas de capacitación para docentes de la Modalidad, la conformación de equipos de gestión en las jurisdicciones que no poseían en la estructura ministerial (solo 4 al 2008). Todo ello se vio plasmado en 14 Resoluciones específicas del CFE.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 2)

Las políticas públicas de Educación Artística generadas e implementadas durante el período 2008-2015 fueron destinadas a docentes y estudiantes de todo el país. Las mismas promovieron la inclusión a partir de entender el arte como un proceso de conocimiento lo cual implicó un sistema educativo que atendió a la igualdad en el acceso y los recorridos de los estudiantes en el país.

La Resolución 111/10 es la síntesis de la mirada, el debate y la voz de todo el país. Esto me parece lo más relevante, porque dando clase a los estudiantes, una cosa que siempre aparece es esta representación que tienen como si las cosas aparecieran de la nada. Y a los estudiantes les digo, antes que profesionales son ciudadanos. Primero somos ciudadanos y después todo lo demás. Hoy agarrás a un pibe que hizo la secundaria durante esos años y la respuesta acerca de qué aprende o por qué aprende música en la escuela es totalmente diferente a hace 10 años atrás. Y después, en la Universidad, todas las carreras y todo el

trabajo al interior de las cátedras e intercátedras también estuvieron impregnadas de esas definiciones.

(Docente Formadora de Formadores de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires)

Asimismo, implicó igualdad de oportunidades en el aprendizaje de los lenguajes artísticos, garantizando que cada estudiante pase por cada uno de los lenguajes durante su trayectoria escolar. Por otra parte, estas políticas habilitaron transformaciones sociales que implicaron el acceso a la formación artística de una forma inclusiva, con una mayor igualdad.

Nosotros en la facultad llevamos adelante un proyecto de extensión en el club Corazones del Retiro, con los chicos del barrio, y la base del proyecto son todas estas definiciones que se fueron generando a nivel nacional. No solo los pibes de este barrio sino también en los pibes de punta Punta Lara a partir de los CAI con actividades infantiles, la transformación social que se estaba dando era que los pibes se estaban proyectando a futuro. Si hablamos de una educación para todos, de la educación como un derecho, hay que trabajar. Si pensamos en el nivel universitario como un derecho para todos los ciudadanos, eso hay que trabajarlo, hay que construirlo, hay que generarlo. Y eso se estaba viendo, se estaba haciendo cotidiano escuchar a pibes con una realidad muy adversa decir 'Le dije a mi mamá que cuando sea grande quiero estudiar plástica' o 'Quiero estudiar música'. Son pibes que en ese momento comían en su casa con sus padres y hoy todo eso está roto.

(Docente Formadora de Formadores de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires)

Asimismo, esas políticas pensadas y ejecutadas a partir de considerar a la Educación Artística como derecho, con inclusión, permitieron la amplitud de lenguajes y la creación de las Secundarias de Arte, atendiendo a las demandas de los jóvenes y a la contemporaneidad, reconociendo en esas búsquedas al arte como un proceso de conocimiento. La presencia de las nuevas tecnologías en la cotidianeidad permitió generar nuevos lenguajes artísticos que atendieron a los cambios surgidos y que establecieron nuevas demandas en los jóvenes.

Si bien tengo clases de artística visual en el colegio, no tengo más acercamiento que eso. Una vez a la semana, al realizar trabajos pedidos por la profesora, sí que me gusta concentrarme, dedicarme al dibujo e intentar hacerlo lo mejor posible. O también algo que hago siempre (todos los días) es cantar, aunque no sea el mejor cantante y tampoco es que me quiera dedicar a eso, me gusta el ritmo de la música, la composición, la combinación de los instrumentos, etcétera. (Estudiante 2 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Me gusta mucho dibujar y quiero ir a clases de canto, fui a clases de piano y me gustaría retomarlas. Hago acrobacia en telas y creo que tiene algo de arte porque es parecido al baile, ya que se hacen trucos y figuras al ritmo de la música. Me gustan mucho las películas animadas.

(Estudiante 5 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Los intereses de los jóvenes se reflejan en sus gustos, consumos, problemáticas y expectativas en relación al arte que buscan ser oídas y comprendidas para poner centralidad en los estudiantes al momento de pensar estrategias en términos educativos.

Con el lenguaje que más me identifico es con la música, aunque no haga nada de música, ni cante, ni toque algún instrumento. Mi sueño es tocar el bombo con platillo en la cancha de Boca Juniors y después lo que también me gusta es la fotografía. A veces desde un celular me pongo a sacar fotos de las plantas, del cielo y cosas así. Y hay millones y millones de imágenes que he visto que me gustan.

(Estudiante 1– Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Con el dibujo porque me gusta que se puede dibujar y crear cualquier cosa que te imagines, cosas muy diferentes y nada es limitado y es lo que estoy haciendo últimamente para pasar el tiempo, aunque no dibujo muy bien. Me gusta hacer trabajos de dibujo libre.

(Estudiante 4 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Me siento muy identificada con la música, porque al cantar y escuchar música, siento que puedo librarme de cualquier problema y me olvido de todo, además soy una persona que se expresa a través de la letra de las canciones.

(Estudiante 6 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Me siento muy identificado con el Freestyle ya que hacen/dicen cosas sin pensar.

(Estudiante 10 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Los trabajos que más me gustan son los de poder hacer historietas y armar una historia en 6 cuadros, tanto de humor, policial, terror, etcétera. Las temáticas que más me interesan son las de violencia de género, la violencia, ya que es algo que hoy en día hay muchos casos de este tipo de problemas y hay que tratar de que esto pare.

(Estudiante 3 – Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

5.2.- El arrebatado impensado

Estas políticas —entre muchísimas otras— y significaciones han sido reformuladas y en múltiples casos destruidas y desmanteladas. El gobierno electo a partir de diciembre de 2015 promulga otro modelo para comprender el Estado, la Nación, la sociedad, la cultura, la economía, la educación y tantos otros campos de la vida social.

Si bien el análisis del período comprendido entre finales de 2015 hasta hoy en nuestro país escapa a los objetivos del presente trabajo, algunas consideraciones generales se esbozarán a continuación para completar ciertas reflexiones que considero importantes para comprender la dimensión de lo político como posicionamiento, de la política como herramienta para la generación de políticas públicas, lo colectivo en términos de prácticas sociales y el Estado como garante de la mismas.

Quiero ser serio en esto. No hablo de personas, hablo de un sistema político, hablo de una ideología que algunos llamarán neoconservadora, ultraliberal, no lo sé. A mí, a la sociedad que me invitan a entrar no quiero entrar, no me gusta. Pero no me gusta sería una expresión muy superficial. Creo que es injusto, que aborrecen la igualdad, creo que gustan de sociedades más jerarquizadas. Creo que nos distrajeron con objetivos que sabían que no iban a cumplir como cerrar la grieta, pobreza cero y tal, mientras están cumpliendo otros que vinieron a cumplir, como endeudamiento externo, como salarios a la baja, como esa gran incerteza en la cual te meten desde no saber si mañana vas a tener trabajo; por lo cual te repliegan, te ensimisman, te individualizan.

(Funcionario nacional 1 - Alberto Sileoni)

Las políticas públicas ejecutadas durante el gobierno actual son propias de un Estado en retirada, de un Estado que deja su lugar al mercado financiero. En Educación, basta nombrar el vaciamiento de programas como Conectar Igualdad y Plan de Lectura; Encuentro y Paka Paka, con contenidos producidos por el Ministerio de Educación de la Nación; la desarticulación provocada en términos institucionales con la disolución de los niveles y modalidades de sus espacios de gestión; el desfinanciamiento en educación y la precarización de trabajadores y docentes del Estado.

Un sistema educativo donde el Estado Nacional se retira, y cuando el Estado Nacional se retira no hay nadie que piense lo común. Eso a mí me parece que es grave. Resignan una tarea que es extraordinariamente importante, porque la educación es nacional, no es salteña o jujeña, es nacional. Después hay sí una gestión de las provincias que respetamos y eso no tiene vuelta atrás, pero no hay un Estado Nacional, no hay políticas. No veo políticas más allá de algunas que son siempre disciplinadoras, evaluadoras. Es el segundo año que vamos a pagar más por el servicio de la deuda que de inversión educativa. Se retrajo la inversión educativa, se está retrayendo la inversión universitaria. Hay 4.000 millones de pesos menos en las universidades y están semidetenidas las obras. Después, desde un plano más simbólico, hay una agresión constante a la educación pública y al docente. Claramente.

(Funcionario nacional 2 – Alberto Sileoni)

En materia de Educación en general no hace falta decir demasiado. Yo recuerdo un primer acto del entonces ministro Esteban Bullrich que pasó casi desapercibido. Creo que lo que nos deja es absorto ante tal brutalidad... cuando dijo 'vamos a hacer la revolución educativa' y 'vamos a hacer la campaña del desierto no con la espada sino con la pluma', o algo así. Es brutal. Bueno, es lo que están haciendo. Porque ¿cuál es la estrategia que vienen tomando en materia educativa? y creo que en el resto también, no modifican leyes, no modifican resoluciones. Tienen una estrategia muy inteligente que es modificar en el interior. Entonces, si queremos mirar Educación Artística, no modificaron la ley ni las resoluciones. No hay Coordinación. No modifican la Ley de Educación Nacional ni la Ley de Financiamiento, pero no hay paritarias.

(Funcionaria nacional 2 – Coordinadora Nacional de Educación Artística)

Para Gramsci, el poder se define mediante la coerción y la legitimidad en partes iguales. El Estado mantiene su hegemonía en tanto consensua con aquellos que domina. Cuando no hay consenso se recurre a la represión. La lucha ideológica se vuelve fundamental: deslegitimar la explicación dominante del mundo, provocar su descrédito, proponer una nueva explicación. Asimismo, se desarrolla con los medios de comunicación, donde se produce la opinión pública, mediante la estrategia de arruinar la legitimidad de un relato. Intenta entonces construir un nuevo relato que gane el consenso de la mayoría. Jon Beasley-Murray propone para su análisis el término *poshegemonía*. (F. Savater, A; 2015/2016)

El cambio de gestión supuso un cambio de políticas, independientemente de quién lo gestionó. Y utilizaron el mecanismo más perverso y brutal al que puede someterse desde la acción política: el vaciamiento. Definitivamente enemigos políticos que hicieron de la gestión la no gestión. En términos de lo que fue la gestión de la Coordinación, el presente es pura desolación. Simplemente porque dismantelaron el área. La ruptura de la relación de fuerzas en términos de construcción contrahegemónica frente a una derecha que impulsa un modelo de educación pública de menor calidad, conduce al sufrimiento de los sectores desprotegidos. El mercado, con la ayuda del Estado, desampara los grandes sectores populares y los hijos de los trabajadores son abandonados a sus propias fuerzas, siempre insuficientes ante la brutalidad de la concentración económica. La Educación Artística no

está aislada. Pero una lectura política de la situación, obliga a pensar que el futuro de la Educación Artística será el que podamos construir entre todos.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 1)

El cambio de gestión eliminó del organigrama ministerial a las Direcciones de Niveles y Modalidades, por lo tanto, se interrumpió la línea de trabajo Nación-jurisdicciones. Esto debilitó la presencia del área en los organigramas provinciales. Sumado a esto, la definición de nuevos lineamientos para la asignación del financiamiento, derivó en falta de presupuesto para el área (baja de los montos asignados, eliminación de la obligatoriedad de distribuir a la totalidad de Niveles y Modalidades). La pretendida autonomía de decisiones por parte de las jurisdicciones generó un fuerte debilitamiento de la Modalidad (como de tantas otras de las comprendidas en la LEN 26.206), haciendo que en algunas jurisdicciones comience a diluirse o a desaparecer. Imposible ver el futuro/presente de la Educación Artística escindido del resto de las políticas que se están llevando adelante en el país. No pueden menos que percibirse como un enorme retroceso.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 2)

La Educación como un derecho social garantizado por el Estado, tal como fue concebido en la Ley de Educación Nacional y durante el período de gestión que se recupera en este trabajo, ha quedado a merced del neoliberalismo que impone su mercantilización y tecnicismo en todas las esferas de la vida sociopolítica del país, lo cual se traduce en el vaciamiento y desfinanciamiento de la educación pública.

El cambio de gestión implicó el corrimiento de la responsabilidad del Estado como garante de las políticas educativas comunes y por tanto el vaciamiento de los organismos del Estado vinculados con la educación, la cultura y los desarrollos científicos y tecnológicos. Se consolidan mecanismos de mercantilización de la educación, con la instauración de organismos privados que sostienen políticas educativas vinculadas con la neurociencia y los desarrollos de la meritocracia de los individuos, desconociendo a los sujetos sociales. El vaciamiento de los cimientos construidos se diluye en las sombras de las negociaciones del mercado. El área de Educación Artística ante inminentes peligros de subsumirse

nuevamente a los ámbitos privados, sosteniendo el acceso únicamente para los sectores más favorecidos, requiere atención y sostenimiento desde las discusiones diarias con posicionamientos sólidos desde sus marcos político-ideológicos que posibiliten el cuidado de lo construido.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 3)

Este modelo de país va hacia un modelo de gestión para pocos. En qué sentido, en que no se amplían las posibilidades de acceso, de permanencia, de egreso, pero además en el modo de pensar la educación. Se propone la neurociencia, y termina definiendo en mayor medida que uno es lo que es por lo que tiene en su cabeza, lo que marca el cerebro. Entonces digo, ¿cuántas posibilidades tiene un pibe que tal vez en sus espacios familiares y demás, no tiene acceso, motivación educativa, si la escuela tampoco lo va a motivar? ¿Cuál es el presente de la educación en términos de políticas de Estado de este gobierno? Meritocrática. Y creo que esto va hacia más exclusión, pero no solo en términos de no garantizarte el lugar en la escuela, sino de “no podés, no servís, no valés”. Eso es lo perverso de la meritocracia. Y este modelo sin ninguna duda, está pensado desde ahí. La matriz desde donde se piensa este gobierno está en las antípodas de lo que estábamos pensando antes.

(Miembro del equipo intermedio de la Coordinación Nacional – 4)

Esta es la fotografía que vemos con el cambio de gobierno. Un interés supremo en deslegitimar y destruir la política y lo político. Se intenta instalar el discurso mediático para cooptar voluntades a partir de relatos contruïdos con el único fin de imponer lógicas mercantilizantes que generen ciudadanos excluidos y solamente benefician a los sectores más poderosos, que son los representados y los únicos privilegiados.

Creo que quedó muy lejos la igualdad de posibilidades educativas al sacar las netbooks, no crear más colegios secundarios, primarios ni salas para jardín. El cierre de muchos Profesorados en la Provincia fue una muestra clara de quiénes pueden educarse y quiénes quedan marginados, sin la posibilidad de viajar a la Ciudad de San Salvador para seguir estudios superiores. Y en Educación Artística pasamos de tener Equipo Técnico Pedagógico, referentes de Equipo Multimedial y referentes de Educación Artística en todas

las Regiones Educativas para todos los Niveles, referente en Modalidad en Contexto de Encierro y referente en la Modalidad Educación Especial, a no tener responsable ni equipo Provincial de Educación Artística.

(Miembro del equipo intermedio jurisdiccional 2 – Coordinador Provincial de Educación Artística)

Empezó un proceso de vaciamiento de contenido del arte, vaciamiento simbólico y material, social. Vaciamiento en todo sentido. El concepto que me sale es ese. En realidad, es para instalar otra cosa, en este caso con la mirada de la neurociencia, la cosa más liberal, meritocrática, innatista. Pero que no deja de vaciar. Es un resquebrajamiento de todo, de la red social, cultural, de lo colectivo. Si bien no está todo perdido porque hay una resistencia que está latente, eso es lo que mantiene, pero hay un trabajo feroz de la derecha. Y desde la concentración de todo el poder absoluto, está destruyendo todo.

(Docente Formadora de Formadores de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires)

Tal como lo analiza Gramsci (1980), si para construir una voluntad colectiva nacional-popular se necesitan grandes masas que se vayan introduciendo paulatinamente a la vida política, las élites lo tratarán de impedir para sostener su poder económico-corporativo, tal como ha sucedido históricamente. En respuesta a eso, existe actualmente compromiso y resistencia en defensa de aquellas políticas que otorgaron amplitud de derechos.

Desde la Dirección de Educación Artística se siguen impulsando las mismas políticas que fueron ampliar la Educación Artística y fortalecerla. La Coordinación Nacional había hecho un gran trabajo, nos habían mantenido unidos, contactados. Habíamos empezado a trabajar con los marcos de referencia de la Educación Artística para la Industria Cultural que no habíamos alcanzado a hacer todas las jurisdicciones. Porque no solo estábamos trabajando con la obligatoriedad sino también con la posibilidad que da la Educación Artística sobre la formación para el mundo laboral de los estudiantes, y estábamos trabajando como lo hacíamos por ocho años con la conducción nacional que impulsaba, proponía, y nosotros acompañábamos, y entre todos íbamos ejecutando en las jurisdicciones. La decisión política de cerrar la Coordinación, que cada jurisdicción se arregle como puede, descentralizar las

decisiones políticas, pedagógicas, de fragmentar el territorio, de fragmentar la educación. Yo considero nefastas las políticas educativas hoy, es más no hay política que no sea otra que esta que describo, fragmentar, destruir lo logrado. No solo en el área de Educación Artística porque lo han hecho también con las otras modalidades.

(Miembro del equipo intermedio jurisdiccional 1 – Directora Provincial de Educación Artística)

Digamos que toca toda una historia de desarrollar y resistir adentro del aula, a nivel institucional, a nivel gestión, en la calle, en todos los ámbitos.

(Docente Formadora de Formadores de Educación Artística de la provincia de Buenos Aires)

Pensar en la construcción a futuro implica escuchar las voces jóvenes y adolescentes, interpretar sus intereses y expectativas. Reconocer en sus problemáticas aquellas cuestiones que permitan resignificar los espacios de formación supone un desafío para la transformación que vendrá.

Lo que mejoraría sería poder hacer muchos más dibujos libres.

(Estudiante 3 - Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Me gustaría que en las clases de música te enseñaran a tocar instrumentos, como la guitarra, el piano, etcétera. Se necesitarían instrumentos y profesores dispuestos a enseñarlos.

(Estudiante 5 - Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Que no traten de enseñar siempre lo mismo, que inventen cosas nuevas.

(Estudiante 10 - Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

Sería con graffitis. La cosa es que me interesa, pero nunca lo he intentado. Me gustaría probar.

(Estudiante 11 - Escuela de Nivel Secundario de Provincia de Buenos Aires)

REFLEXIONES FINALES

A lo largo de estas páginas he intentado acercar un análisis sobre el proceso comunicacional implicado en la construcción político-institucional de la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio de Educación de la Nación y de su conformación como espacio de gestión, a partir de su reconocimiento como modalidad del sistema educativo argentino en la Ley de Educación Nacional N° 26.206.

El mismo versó sobre el abordaje de la comunicación/cultura para generar la vinculación entre los campos de la comunicación, el arte y la educación, los cuales convergen en la gestión de políticas públicas generadas en el marco la práctica analizada. La mirada desde los estudios culturales me permitió reconocer la importancia del análisis del contexto sociohistórico y la dimensión política que la atraviesa, para luego poder definir características comunes en el marco de la especificidad de cada proceso.

¿Por qué pensar la práctica desde los estudios culturales? En primer lugar, porque he considerado el imprescindible reconocimiento de la dimensión política y sociohistórica no solo en la práctica de gestión, sino también en el abordaje de los conceptos y las distintas significaciones que implican la vinculación entre cultura y arte; entre cultura, clase y hegemonía; entre gusto y clase; la definición de pueblo y de lo popular; educación y arte; y la relación entre Estado y políticas públicas

Dicho recorrido me ha permitido dimensionar la forma en que la comunicación/cultura atraviesa a las sociedades, sus actores, sus prácticas y la conformación de espacios organizacionales. La clase en tanto categoría relacional fue disputando hegemonía a lo largo de la historia. Por ejemplo, cuando hablamos de la legitimación de las prácticas culturales desde la distinción establecida por la sociedad burguesa en relación al arte, excluyendo a aquellas que caracterizaban a las clases populares por considerarlas vulgares. Sin embargo, esta posición dominocéntrica ayudó a establecer nuevos escenarios por los cuales el arte fue tomando otras formas y ha permitido su acceso, por ejemplo, a través de las industrias culturales.

La idea de resignificación también quedó de manifiesto en la evolución del concepto de Estado, desde la modernidad hasta la conformación del Estado-Nación. Este último concepto de Estado como organizador social, que conjuga una idea de patria y de soberanía, permite identificar el poder de los ciudadanos encarnado en la representación del Estado; lo cual dio lugar a su intervención como garante en el acceso de las clases populares a derechos sociales y políticos. En este principio se basaron los populismos, definidos como movimientos que representan en sus líderes esa participación popular, las demandas de justicia social y la afirmación de esos derechos. Esta es la identidad que cobró relevancia con el proyecto político que comprendió el período 2003-2015, y en consecuencia durante la constitución de la Coordinación Nacional de Educación Artística a partir de 2008.

El entramado relacional que anida y determina los procesos de comunicación, permite vislumbrar las disputas de poder para establecer los sentidos construidos y la definición de posicionamientos. Este abordaje me permitió analizar la planificación y gestión de políticas públicas desde la intervención del Estado que representa las voluntades colectivas, el cual gestiona a partir de un proyecto político popular. Aquí vale expresar la importancia de la construcción de una identidad colectiva que fue el motor para la organización de los grupos de trabajo y de los roles asignados al interior del espacio de gestión.

Desde el abordaje de una mirada transdisciplinar para la conformación de los equipos, he podido identificar la importancia de una articulación entre la comunicación, el arte y la educación, pero también con otras disciplinas como la sociología, la estadística y los recorridos artísticos que aún sin ser formales aportaron a la construcción de la perspectiva del arte como conocimiento desde un potencial educativo, para establecerlo como eje en la práctica de ejecución de las políticas públicas de Educación Artística.

La mirada ilustrada del arte como don o talento, fue contrastada para resignificar la apertura del arte hacia el mundo del trabajo, a la intervención social y cultural, a la mirada crítica de la realidad, para concebir el proceso de aprendizaje que conllevan los diferentes lenguajes artísticos. Esto ha permitido igualar oportunidades entre quienes se interesen por cualquier disciplina artística convirtiéndose en el pilar desde donde se pensó el espacio de Coordinación Nacional dentro del Ministerio de Educación de la Nación y la Educación Artística como derecho, inclusiva, popular y latinoamericana.

Para profundizar lo enunciado en párrafos anteriores, analizar la práctica a partir del entramado de relaciones sociales y la construcción de sentidos que se establecieron al interior de la organización ministerial y de la Coordinación Nacional, me ha permitido la sistematización de la práctica identificando las instituciones que la atraviesan, los valores y las conducciones que determinan la identidad de la organización y de los grupos de trabajo, los roles establecidos y los conflictos que surgen de las vinculaciones, así como los logros y los objetivos pendientes.

A partir de la recuperación de las voces de los actores en las entrevistas, pude reflejar el gran trabajo realizado en el marco de una acción colectiva, de profunda intervención política, consensuada entre el equipo de gestión nacional y los equipos de gestión jurisdiccionales; en articulación con equipos técnicos nacional y jurisdiccionales, instituciones, organizaciones y dependencias ministeriales.

En este sentido, pude materializar la transformación generada por el gobierno de Néstor Kirchner primero y de las dos presidencias de Cristina Fernández después —entendidas en el proceso de reconstrucción político, económico y social de nuestro país— a partir de la recuperación de un modelo de intervención del Estado con base en el financiamiento genuino del sector público. Como quedó de manifiesto, en lo educativo se generó una fuerte inversión que apuntó a incrementar el presupuesto destinado a la creación de instituciones educativas y mejorar las condiciones para el ingreso y permanencia en los niveles y modalidades del sistema educativo; a la formación docente; a la generación de programas educativos y distribución de materiales y tecnología.

Los logros específicos del campo de la Educación Artística, radican en la generación de un marco normativo que implicó su organización y transformación en todos los niveles y modalidades del sistema educativo. Asimismo, la generación de una fuente de financiamiento propia permitió ejecutar políticas públicas como la creación de 300 Secundarias de Arte, equipamiento de Centros de Producción Multimedial, distribución de materiales educativos, realización de capacitaciones docentes y la transformación en términos curriculares a partir de los Núcleos de Aprendizaje Prioritarios para el Nivel Primario y Secundario. Estas transformaciones no sólo han sido posibles por una decisión política, sino también por la gestión de acciones en el marco de un proyecto de país que

tuvo eje central en el rol del Estado como garantista de derechos de igualdad, soberanía e inclusión.

Para contrastar estas aproximaciones, consideré necesario caracterizar el período de los 90 en nuestro país, con el fin de identificar políticas y sus consecuencias, como fueron la desideologización, la desarticulación, la fragmentación y la descentralización que se trasladó al campo de la educación. La globalización entendida como instancia superadora del capitalismo, trajo como herramienta la deslegitimación de la política, desmaterialización e individualidad. La consecuencia directa fue la exclusión de los sectores más vulnerables. Esto fue lo que se revirtió con la implementación de un nuevo modelo político con intervención del Estado como fue el implementado entre 2003-2015, cuyos resultados (período 2008-2015) fueron descriptos en este trabajo.

Sin embargo, hoy nos enfrentamos a una nueva etapa del capitalismo que utiliza nuevas estrategias y se ha “reconvertido” en algunas de sus características, aún más peligrosas que aquellas. Con el gobierno electo a partir de diciembre de 2015, hemos vuelto a un modelo caracterizado por políticas que benefician a unos pocos sectores privilegiados y deriva los costos sociales a los sectores medios y populares de la sociedad. Además, suma la construcción de un relato ambiguo, donde la propuesta y la acción se diversifican de acuerdo a los intereses espúreos de los sectores más concentrados del poder, los cuáles hoy se ven representados en quienes nos gobiernan y provocan atropellos hacia los derechos de las clases populares y las instituciones. Son los mentores de verdades ficcionales que vemos y escuchamos a diario, las cuales pertenecen a un universo específico. En el campo de la educación se vuelve a hablar de “revolución educativa”, “innovación”, “creatividad”, “federalización”, “eficiencia” y “meritocracia”; los discursos vuelven a ser vacíos y la despolitización la bandera.

Los espacios, las ciudades, las formas culturales, los modos de consumo y hasta la representación del tiempo están siendo cooptados por esta reversión capitalista. Esto no implica desconocer ciertas condiciones sociohistóricas y sus transformaciones que forman parte de nuestra vida cultural y social, como es el caso de las tecnologías y la digitalización; lo importante es tener presente sus artilugios y no ceder en términos de lo político, que es el

espacio de la resistencia y aquel que los representantes de la derecha conservadora que gobierna intentan destruir de un modo sistemático y cotidiano.

Debemos estar alertas a las trampas promovidas por aquellos argumentos que parecen estar discutiendo al sistema pero que sin embargo nos convierten a su lógica. He aquí lo peligroso de confundir determinadas técnicas de autorregulación con la apropiación que de ellas pueda hacer el neoliberalismo, utilizando su estrategia de autonomía e independencia profesional, por ejemplo, para convalidar estrategias de precarización y exclusión como ya se han vivido en nuestro país.

La forma de gobierno de la derecha actual apela a los criterios de gestión empresarial para la conducción, inscriptos en la fórmula que arroja el costo-beneficio. Es así que intenta convertirnos en sujetos vacíos, ausentes, desprovistos de toda forma de organización colectiva, utilizables como capital para ser competitivos, racionales y aprovechar las oportunidades que la realidad brinda a partir de la adaptabilidad de la conducta y los medios necesarios.

Pareciera que ya no alcanza con la representación categórica del bien y del mal para disputar terrenos políticos, sino que la estrategia post-política supone una violencia ideológica en términos de quitar la relación privilegiada con la otredad, a partir de artilugios que construyen un odio que logran instalar en la sociedad, desacreditando a quienes representan a esa otredad. Tal es así que ponen en riesgo la democracia y su representatividad, su institucionalidad, los derechos que en términos sociales hemos adquirido.

Hoy nos encontramos ante la presencia de un Estado en retirada, no solo en términos de generador y garantista de políticas públicas sino también en retiro con respecto a la soberanía política y económica. Esto explica la intención de gobernabilidad del propio interés de quienes forman parte del gobierno actual e intentan construir una ciudadanía para la exclusión. Mientras los modelos populares producen identidad(es) desde la construcción de lo colectivo, el postneoliberalismo y sus representantes generan argumentos estéticos para instalar la individualidad.

Resulta imprescindible identificar estas estrategias para consolidar las nuestras; aquellas que nos reconozcan como pueblo, en el sentido político de la palabra; que nos permitan luchar por demandas que nos representen y encontrar las referencias justas para poder alcanzarlas. No es una tarea fácil, ni inmediata. Se constituye en procesos que no se ajustan a la representación del tiempo que el neoliberalismo nos propone. Pensar esa representación, también conforma un desafío. La construcción de hegemonía supone dinamismo y, por tanto, todo orden hegemónico es disputado por otros a partir de prácticas contrahegemónicas, que tratan de desarticular el orden establecido y construir una nueva hegemonía.

La propuesta intelectual que sintetiza este trabajo presenta un claro posicionamiento desde el cual entendemos que el saber tiene sentido, en tanto se articula a una transformación social y con un proyecto político. Comparto la importancia de trabajar en procesos constitutivos que nos permitan una reorganización del campo popular, teniendo en cuenta lo realizado en el pasado como elemento del presente, pero a la vez proponiendo nuevas miradas en las prácticas y significados identitarios necesarios.

Como vemos, existen elementos culturales incorporados o recuperados por los poderes dominantes y elementos que constituyen una alternativa de oposición e impugnación a lo dominante que deberemos disputar desde la transversalidad de los campos disciplinares y desde los procesos comunicacionales, construyendo sentidos sociales. Ojalá esta tesis pueda convertirse en un pequeño aporte para esa construcción.

ANEXOS

Instrumentos metodológicos

CUESTIONARIO 1 / Guía de Entrevista – Funcionarios nacionales

- 1.- Funcionario Nacional 1 / Alberto Sileoni - Ministro de Educación 2009-2015
 - 2.- Funcionaria Nacional 2 / Coordinadora de Educación Artística 2008-2015
-

CUESTIONARIO 2 / Guía de Entrevista – Miembros de equipos intermedios jurisdiccionales

- 1.- Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 1 / Directora Provincial de Educación Artística
 - 2.- Miembro de equipo intermedio jurisdiccional 2/ Coordinador Provincial de Educación Artística
-

CUESTIONARIO 3 / Guía de Entrevista – Equipo intermedio de la Coordinación Nacional de Educación Artística

- 1.- Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional 1
 - 2.- Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional 2
 - 3.- Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional 3
 - 4.- Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional 4
-

CUESTIONARIO 4 / Guía de Entrevista - Docente

- 1.- Docente formadora de formadores de la provincia de Buenos Aires
-

OTRAS FUENTES / Estudiantes

Apreciaciones de estudiantes de escuela de Nivel Secundario de la provincia de Buenos Aires

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Funcionarios

Funcionario nacional - 1

Alberto Sileoni – Ministro de Educación 2009-2015

Aspecto comunicacional

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación para el proceso de gestión institucional?

El tema de la comunicación es absolutamente imprescindible y me parece que deviene de un estilo de gestión que intentó ser abierto. También creo que fue la impronta del ministerio desde que arrancó la gestión de Néstor Kirchner. Yo fui invitado a acompañar a Daniel Filmus como viceministro y también era un ministerio de intentaba discutir mucho con sus equipos horizontalmente cuál era el rumbo, que esos equipos participaran de las decisiones. Me parece que continuó con Juan Carlos Tedesco y los casi 7 años donde estuvimos nosotros también. Una conducción que intentó darle confianza a la innumerable cantidad de compañeros que tenían responsabilidades. Todos tenemos responsabilidades, aún el compañero que hace las tareas más sencillas tiene responsabilidades; pero bueno, había Secretarios de Estado, Subsecretarios, había Directores Nacionales, Directores Simples, había Coordinadores. La verdad que cada una de las políticas que fueron bien vastas, eran de un Estado que quería estar presente. Porque la derecha, el neoliberalismo dice ¿por qué nos tenemos que meter en las paritarias si no tenemos escuelas y no fijamos el salario? ¿Por

qué tenemos que construir escuelas? ¿Por qué tenemos que distribuir libros? Digo, vos podés hacer un formato de Estado en el que el ministerio lo podés manejar con 80 personas. También lo podés manejar con 2000 si es que querés reponer, como lo hicimos en la Ley de Educación Nacional, las modalidades, darle un lugar, darle un lugar importante. Nosotros replicamos en nuestra organización, la organización de la Ley de Educación Nacional. Pero esa construcción ¿cómo la haces? Comunicando los grandes rumbos. Entonces, vos podés discutir rumbos, podés discutir momentos, podés discutir financiamiento, podés discutir algunas cuestiones conceptuales. Ahí había un primer aspecto de comunicación interna, ahí hay una cosa que se construye. Y ahí había también el otro caso, nosotros creemos que hay que trabajar con todas las provincias. Las provincias no como un adorno, no el Consejo Federal para sacarte una foto. Construcción, laburo, discusiones, que fue el modo en el que ustedes alumbraron la 111 [Res. CFE 111/10] u otras medidas; aliento a las provincias para que vayan construyendo aquellas Direcciones o Coordinaciones más débiles; Artística era una de ellas. Digo, las provincias no necesitan que les digas que tienen que tener una Dirección de Primaria, pero sí de Artística. Y después hay otro aspecto comunicacional que tiene que ver con cómo comunicas para afuera, para el resto de las dependencias del Estado. Me gusta decir que trabajamos prácticamente con todos los ministerios del Poder Ejecutivo Nacional; por supuesto con los 24 ministerios de las provincias; con muchas otras dependencias de las provincias y con todas nuestras dependencias del Ejecutivo, con Trabajo, con Turismo, con el Ministerio del Interior todo lo que era Educación vial y tantas otras cosas; por supuesto Ciencia y Técnica, Economía. Bueno, con todos los ministerios. Y después hay una comunicación que yacía más en territorio de discusión, que es la comunicación a la sociedad, a la prensa. Que la hacés con tus propios canales, pero la haces a través de los medios.

- ¿Y cómo fue esa relación durante su mandato?

Y dura, dura, muy dura. Una relación que fue de mejor a peor. En 2003, bajo la gestión de Daniel Filmus no era tan mala. Teníamos alguna relación con los grandes medios y podíamos hacer alguna actividad cruzada. Cuando la política va poniendo más dureza a la relación con los medios, a partir de aquello de Néstor “Qué te pasa, ¿estás nervioso?” y una frontal discusión con los medios, que va creciendo con el triunfo de Cristina. Ahí hay una

idea que los medios sostienen —que a mí me parece forman parte del argumento del triunfo de Cambiemos— que es que claramente pensaban que este país era Venezuela en el corto plazo. Entonces, había ahí una agresión constante. Nunca una buena noticia. Pero nunca una buena noticia. En los medios, hoy sale que reparten 40 mil libros en no sé dónde y nosotros distribuimos 92 millones de libros. 92 millones de libros y la única vez que salimos fue por una denuncia en Mendoza por un texto de literatura dibujada que decían que era obsceno. Te digo, para ver la temperatura, un lunes distribuimos las netbooks número 3 millones con Cristina en Pilar. El martes la tapa de Clarín fue “Investigaciones prueban que las netbooks distraen a los chicos en la clase”. Entonces es muy difícil. Está bien, era la lucha. El Plan FinES era un título express que no servía para nada y, por supuesto, la calidad era un desastre. Ahí la relación fue con Página 12 y Tiempo, una gran cantidad de medios nacionales más pequeños y mucha repetidora en todo el país donde podías colocar un poco la comunicación y las noticias. Pero eso era difícil, era hostil y era para pelear.

- ¿Qué tipo de estrategias comunicacionales fueron necesarias para establecer los roles al interior de los equipos de gestión cuando llega como Ministro?

Mira, la verdad es que hay una continuidad que arranca con Daniel en 2003. Sostuvimos más o menos una línea de prensa, de comunicación para adentro. Hay una natural estrategia que devenía de las responsabilidades de cada uno; pero, naturalmente, de las reuniones más pequeñas, del equipo más chico, se iban desprendiendo comunicaciones hacia abajo. Mucha reunión de gabinete, mucha reunión de gabinete ampliado —obviemos el grupo más pequeño de Secretarios y Subsecretarios—; pero recuerdo el Salón Blanco, la Sala del Consejo Federal, el Galpón de la Reforma, decenas de reuniones con 50, 100, 150 compañeros con responsabilidades para discutir, para pensar, para transmitir. Intentamos también que los compañeros entiendan —creo que lo entendieron, aunque muchos no lo compartían— que formábamos parte de un equipo mayor, que era el proyecto político, que era el Ejecutivo Nacional. Por tanto, también hacíamos reuniones políticas en el sentido del proceso electoral; reuniones donde cuando nos tocó ganar, ganábamos todos y cuando nos tocó perder, nos pusimos a pensar cuál era la cuota parte del ministerio en la derrota. Quiero pensar (2009, 2013) y también todos los procesos pre electorarios decisivos (2007,

2011, 2015), elecciones presidenciales también, mucha presencia política. Pero bueno, ese es un aspecto. El otro aspecto es la natural discusión de 'a dónde vamos'. Tengo -yo soy bastante ordenado en algunas cosas de la gestión- notas de decenas de reuniones de gabinete ampliado, donde hacíamos nóminas de cosas, de cómo iban, chequeos de las políticas; y ahí jugábamos una cosa bastante generosa, más allá de que todo grupo siempre tiene chispazos. No quiero tampoco pensar en un pasado dorado, pero no eran reuniones en donde uno iba a mostrar lo bueno que hacía y enrostrárselo a los demás. Era parte. El que decía que alguna cosa no le salía, creo que lo podía decir. Por supuesto siempre hay una tendencia a contar lo bien que me va, y todo eso lo tratamos de trabajar, de pensar y de romper, porque hay reuniones donde no necesitas que el otro te diga lo bien que te va sino cuáles son las dificultades.

- ¿Qué actores internos considera imprescindibles/necesarios para llevar adelante la gestión? (o un posible orden de prioridad)

Yo creo que todos. Pero por supuesto no es la respuesta. Lo que quiero decir con todos es que todos participan de la gestión del ministerio y entonces —no me lo estás preguntando, pero también lo quiero decir— hay también, a mí me parece, una construcción política de cierta amalgama. El nosotros se construye, el nosotros es una construcción cultural. Nosotros recuperamos el 25 de mayo o el 9 de julio con actos en el salón [Salón Blanco, Palacio Pizzurno], en el galpón [Galpón de la Reforma, Palacio Pizzurno], con compañeros del ministerio llevando la bandera. Y después había un chocolate si era la mañana o hacíamos una choriceada. Y gritamos los goles de Messi en el último mundial todos juntos en el galpón, eso también se construye. Todos son parte. No puedo garantizar que todos estuvieran satisfechos porque cada tanto alguno te decía “eh ministro qué pasa con mi concurso” o “eh, ministro me pasa esto”. Después, la verdad es que estoy pensando, pero no hay sorpresas respecto de las responsabilidades diferentes a la organización político-pedagógica del ministerio. Las responsabilidades eran como eran. Los más responsables eran los Secretarios. Alguna parte del primer mandato estuve con quien fue ministra de Educación de Mendoza, después con Jaime Perczyk. A veces tenés que ir teniendo interlocutores que te resuelvan otras interlocuciones para abajo; no podés hacerlas todas desde la oficina del ministerio y no está bien hacerlas. No todas las reuniones eran todos

juntos. Hacíamos reuniones de Subsecretarías, hacíamos reuniones de Direcciones. El General Perón decía aquello de que 'cada militante tiene que sentir en su mochila el bastón de mariscal'. No es bueno hacer construcciones donde haya actores destacadísimos, porque el actor destacadísimo lo que hace es opacar al resto y entonces vos descansás; si todo depende de él, yo duermo. Entonces tratamos de que cada uno supiera que era responsable. Pero las responsabilidades coinciden con las responsabilidades políticas y de gestión. Nuestra Secretaría tenía nuestro equipo de prensa, también una tarea importante. Las convocatorias en realidad las hacíamos institucionalmente, porque a veces a alguno le molesta que lo convoque un par. Entonces la convocatoria tenía carácter institucional, pero sí la gente de prensa y comunicación podía pensar algunas cuestiones comunicacionales, podía aportar algunos datos, en algunas discusiones podía aportar indagaciones de un humor social, algunas opiniones que se registraban en los medios respecto de alguna política.

-Y con los actores externos Alberto ¿cómo fue la vinculación?

Hay también, como parte de un gobierno que es mucho más grande que un ministerio, una coincidencia y una tarea que se hace junto con la Secretaría de Prensa de la Presidencia. Los diferentes compañeros que pasaron por ahí, Presidencia, la Casa Rosada, Olivos, tienen una voz y un mandato. Nunca tuvimos chispazos, pero siempre te aportan una mirada mayor que a veces uno no la ve. Ahí tenés un factor, ahí tenés un campo de relaciones. Después, intentamos disparar hacia varios mundos de relación que tienen que ver también con el modo en que ves la vida y la política.

Estos tipos son la derecha que gobierna, para ponerle nombre; tienen vinculación con organizaciones de la sociedad, con ONG's, con grandes empresas privadas. Yo discuto eso, pero es el modo relacional.

El ministro [Alejandro Finocchiaro] no deja de decir que en los 12 años del gobierno del kirchnerismo nosotros "le entregamos la gestión de gobierno a los gremios". Lo cual no es cierto porque gestionamos nosotros el ministerio, pero tuvimos una buena relación con los gremios. O una relación con los gremios, para decirlo mejor. Una relación con los gremios que entendemos que debíamos tener. Formamos parte de una tradición política que arranca en el S.XIX, S.XX; yo me hago cargo del radicalismo histórico, por supuesto del

peronismo, entonces para nosotros los gremios no son enemigos como sí lo son para otras miradas políticas. La discusión estuvo con los 5 grandes gremios. No es fácil, y eso desmiente la opinión del ministro. Fuimos los que incorporamos las paritarias nacionales, ahí hay una relación institucional con los gremios muy fuerte. Fui el protagonista de las 8 paritarias. En 2 no tuvimos resultados, o sea que no es que le entregábamos todo, discutíamos. Y después tuvimos una gran línea de entendimiento y relación con organizaciones libres del pueblo, con infinidad de organizaciones, con todas las que son muy importantes y se destacan, y con algunas que son absolutamente desconocidas y barriales. Eso también tiene que ver con una comunicación hacia la sociedad. Llegamos a juntar algo así como 1000 organizaciones que no son las mismas con las cuales trata este gobierno. Son el comedor tal de tal lado, el comedor cual, las organizaciones barriales de tal lado, las organizaciones que hacen alfabetización, Cáritas y algunas otras.

Relaciones con el mundo también, menos. Nosotros la verdad que más allá de participar en PISA no teníamos buena relación con esos organismos. Y relación con los organismos internacionales de acá, UNESCO, UNICEF.

- Si bien un poco lo contó antes ¿cómo fue el proceso de articulación con esas instituciones?

Con algunos es más sencillo porque nosotros incorporamos un aspecto que es la novedad: un ministerio que se acerca a las instituciones e intenta aprender. Por supuesto eso no lo sorprende a UNESCO y a esas grandes organizaciones, pero me refiero a las de base. En realidad, no ocurría eso y el ministerio se llenó de gente, de innumerable cantidad de organizaciones que venían, con las cuales hacíamos muchas cosas. Ahí no había conflicto, había agradecimiento. Después con los gremios tenés una etapa estacional dura que es la negociación salarial. Ahí no digo que está todo mal, pero ahí discutís. Pero contestando tu pregunta, es buena la relación. Yo la califico como buena, fructífera, necesaria. Cuando nosotros construimos la mesa paritaria, nos tirábamos de los pelos, nos peleábamos, pero nunca pensábamos que teníamos que patear la mesa y romperla. La mesa es la mesa y este es el ámbito de discusión. Estos tipos sacaron la mesa. Es fuerte eso. Ya te digo, discusiones sí. Al principio con una cierta cantidad de organizaciones más conservadoras, con las cuales tuvimos trato. Yo siempre intenté, me invitaban al Foro Educar 2050, con

algunas organizaciones más conservadoras e íbamos. Y ya en el último tiempo las cosas estaban más... como que no tenían ganas de invitarnos y nosotros tampoco teníamos muchas ganas de ir. Creo que ahí se rompió también un diálogo, que quizá no es lo mejor, que quizá hay que apostar a que si uno algún día vuelva el diálogo no se pierda tampoco. Pero uno intuía también en el último tiempo que no querían que vos estuvieras ahí. Soñaban que un día te fueras.

Un diálogo ciertamente formal con la academia de educación. Pero el tema academia de educación, muy pobre. La verdad que no pudieron entender nada de lo que hicimos, no pudieron acompañar, aunque sea críticamente, ninguna de las medidas. Criticaron algún día la politización de los jóvenes. No dijeron que estábamos formando juventudes hitleristas, pero casi. Digo esto porque hicieron dos o tres comunicaciones formales; otra que alertaba que la tecnología de Conectar Igualdad podía desplazar a los libros. Y no dijeron nada de los 92 millones de libros que distribuimos. Entonces era muy difícil. Cuando nos invitaban íbamos con todo el equipo a contar lo que estábamos haciendo, pero la verdad te diría que el máximo interés de ellos que vinieron dos o tres veces, fue que les extendiéramos el comodato de la sede que tienen en la calle Pacheco de Melo, muy vulgar.

-Sin embargo, fue notable el vínculo con las universidades...

Sí, interesante lo que decís. Las universidades fue un campo que creo que recuperamos. El sistema universitario creo que tuvo tres momentos extraordinarios: en este año del centenario, la Reforma del 18; la gratuidad del peronismo en el 49, que no solo es la gratuidad, es multiplicar por 10 el presupuesto universitario y pasar de 40.000/45.000 estudiantes universitarios en 1945 a 140.000 en 1955; y nosotros creamos 17 universidades nuevas y nacionalizamos 2: la UNIPe y la UNA de aquí de la Ciudad de Buenos Aires. Entonces casi multiplicamos por 2 el presupuesto que era de 0.2 a 0.5 del PBI, casi lo llevamos a 1 del PBI, salarios universitarios al alza, un sistema de construcción, de infraestructura como nunca hubo. La verdad es que tuvimos muy buena relación con todo el sistema universitario. Por supuesto las universidades con rectores radicales, siempre tenés ahí alguna distancia mayor, pero sí, vos me alertas ahí de un campo que estuvo bien. Ahí me parece que, justamente, este estado de cierta paz, por ahí conspiró y nos hizo pensar que

no era el momento para hacer la Ley de Educación Superior. La Ley de Educación Superior es una parte de lo que debemos.

- Algo fue contando, pero ¿recuerda algún conflicto que pudo ser o fue un obstáculo para la gestión institucional?

No, a ver. Es interesante... alguna puntualidad. Bueno, los conflictos... Hay un conflicto muy fuerte ya en el último tiempo con la prensa y la sociedad, o ciertos sectores más conservadores de la sociedad, y esto está claro. Porque hay un conflicto esperable y es un conflicto natural, por lo cual yo no sé si tiene la envergadura de un conflicto evitable. El conflicto que vos tenés con las organizaciones gremiales para discutir salarios es natural. Hay una tensión porque ocupamos lugares distintos y porque cada uno defiende lo suyo. Pero eso no es un conflicto, eso forma parte del juego democrático que siempre es bienvenido. No, la verdad que no recuerdo. Sí recuerdo, pero es una puntualidad, no forma parte de un proceso. Hubo una toma del ministerio alguna vez, rompieron la puerta, una cosa muy fea desde el punto de vista de lo que fue nuestra relación. A ver, porque la derecha, ésta derecha, que no es una derecha improvisada, sabe que las medidas que toma van a traer consecuencias y entonces están alertas a esas consecuencias. El ministerio en general aparece vallado, en general no se muestran en lugares públicos. Nosotros no, nosotros andábamos por ahí, entonces esa irrupción, una mañana, de unos pibes... Muy duro, rotura del portón [de acceso al palacio Pizzurno]. Horrible, nuestros compañeros laburantes que están ahí resistiendo, feo. Feo. Hablo con la Presidenta, justo tenía una reunión en Olivos, me dijo quedate ahí. Yo había salido del ministerio, volví a entrar, me quedé en el ministerio, a la tarde se fueron. Nada. Una puesta en escena horrible, no lograron nada que no tuvieran ya, porque había un edificio de Sociales que lo íbamos a construir, estaba en proceso. Terminó con un acta de tres párrafos de nuestro compromiso en hacer el edificio que ya de hecho estaba. Feo en términos de violencia. Pero, la verdad no recuerdo... tuvimos decenas de actos, con Cristina... la verdad no recuerdo. Y no era que había ahí una inteligencia para que no viniera la gente. Después los otros conflictos, son los conflictos con un sector conservador de la política y de la prensa, que no nos quería, y que cualquier cosa que nosotros dijéramos era mal tomada. He tenido 25 semáforos rojos

en el diario Clarín y en La Nación, pero eso forma parte de las decisiones que uno toma, son conflictos que uno quiere tener.

Aspecto político-institucional

- ¿Cuál fue la situación al momento de su llegada? Un poco ya contó...

Es un proceso calmo el que se dio. La verdad que 12 años, 3 ministros, no es común en la historia argentina. Desde mayo de 2003 me invita Daniel Filmus a compartir con él la Secretaría de Estado del Ministerio. Después, cuando él se va y Cristina asume, Cristina decide que sea Juan Carlos Tedesco el ministro, pero yo acompaño como viceministro 2 años. En el medio me fui (2007) como ministro de la Ciudad de Buenos Aires, por diversas razones que tienen que ver con otros momentos de la gestión, no por problemas de la gestión, porque Juan Carlos Tedesco era un tipo muy preparado, muy conocedor del sistema educativo. Me parece que ahí hay un impacto en el 2009, la derrota, hay una intención de renovar el gabinete. En esa intención hay algunos ministerios que cambian y luego yo a un ministerio que ya estaba armado, que ya tenía 6 años de andar. Un ministerio que no había tenido grandes dificultades, un ministerio financiado. El tema del financiamiento es muy importante para hacer política. Me ha tocado ser viceministro en la Provincia de Buenos Aires en la época del derrumbe, teníamos ocupada la Dirección General de Escuelas, entonces, yo ahí aprendí el conflicto propiamente dicho. Estaba sitiado mi despacho. O sea que no hubo impacto en esa asunción. Era esperable. Me parece que los compañeros del ministerio que más allá de que yo tengo buena relación con todos, tuvieron la tranquilidad que llegó otro del Ministerio. Que eso siempre preguntás, 'viene uno de afuera, cambia todo'. O sea que ahí me parece que fue una transición buena y profundizar los objetivos que veníamos teniendo, incorporar otros. Conectar Igualdad es nuestro, FinES es nuestro, el programa Nuestra Escuela es nuestro. Muchos desafíos hasta el final.

-En el momento que Usted ingresa, ya estaba sancionada la Ley de Educación Nacional...

Si, todas las leyes son fruto y es un aspecto muy muy destacable del gobierno de Néstor y de Daniel Filmus. Por supuesto participé en la construcción, pero el responsable del

ministerio era él. La Ley de los 180 días de clase, Ley de Financiamiento Educativo, Ley de Educación Nacional, muy importante. Ese artículo 2 que dice que “la educación es un bien social, personal, garantizado por el Estado”, que parecía retórico, que a algunos les parecía una decisión retórica, hoy, en estos momentos de neoliberalismo y de mercantilización de la educación, es recontra importante. Ley de Educación Técnico-Profesional, muy importante. Y después, como te decía, nos quedó la Ley de Educación Superior, pero sí lo que hicimos fue la extensión de la obligatoriedad de la educación desde los 4 años. Y después hicimos mucho laburo, más que ley, mucho laburo de normativa de menor rango. Mucha Resolución del Consejo Federal, mucha construcción de acuerdos para el sistema educativo.

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a las modalidades en la LEN?

Fundamental. El otro día miraba la Ley Federal, no la juzgo, porque es un poco injusto también hacer un análisis de 25 años para atrás, pero había bastante pobreza en torno a la caracterización de las modalidades, de lo que vos esperás de las modalidades. Me parece que la LEN le da a las modalidades un lugar, eso lo discutimos bastante. Recuerdo alguna discusión casi menor. No hay discusión sobre la Educación Especial, sobre la Educación Artística; había una discusión sobre si Contextos de Encierro debía formar parte de Educación de Adultos, y la verdad que no está mal. Yo creía que debía formar parte de Educación de Adultos, pero después la verdad es que los hechos me explicaron que está bien esa singularidad. El colectivo de estudiantes en situación de cárcel fue el colectivo que más creció dentro del sistema educativo en la República Argentina durante nuestra gestión, lo cual es una gran noticia porque evita la reincidencia y a nosotros, bueno, primero una cuestión de justicia porque todas las modalidades, las más grandes no hace falta decirlo, pero las que venían peleando de abajo, tuvieron entidad; me parece que fue darle una visibilización, es una partida de nacimiento. Y nosotros replicamos, sobre todo, eso es cierto, en mi gestión, pero también Juan Carlos Tedesco lo hizo —Daniel no porque Daniel fue quien construyó la LEN, digamos que él se fue cuando la LEN comenzaba a andar—, pero también fuimos creando los espacios. A veces no daba para generar direcciones de cada una de las modalidades, pero todas tuvieron un financiamiento, todas tuvieron un lugar, la coordinación, los compañeros. Bueno, Artística fue una creación nuestra y la

mutación de Artística lo demuestra a las claras. Empezó con dos o tres personas y terminó con un equipo sólido, y esto no es burocracia del Estado, esto es el crecimiento de una modalidad que tenía presencia en las provincias. Nos sirvió la LEN también para construir nuestra organización interna del ministerio.

- Ahora yendo un poquito más al campo de la Educación Artística ¿qué políticas vinculadas a la modalidad considera que fueron fundamentales para la transformación en el sistema educativo?

Bueno, primero pensar -y eso lo aprendí de ustedes, lo conocía, pero lo aprendí de los compañeros, de Marcela, de Daniel Belinche en su oportunidad cuando estuvo- el arte como un modo de conocimiento, no como una situación que adorna a otras. Cada vez con mayor autonomía, cada vez con mayor envergadura, digo, con los lenguajes. Vengo de Tucumán, y un compañero en una reunión me hablaba de la Resolución 111 [Res. CFE 111/10] y de la creación de una escuela en Monteros, y dice “cuando nos contaron que iba a haber una resolución de esa manera y que iba a haber una escuela, nosotros dijimos no, esto no va a ocurrir”. Entonces cuando eso ocurre, el tipo estaba fascinado. Bueno, me parece que lo más importante es el posicionamiento ideológico y político del arte como un modo de conocimiento, la construcción de una orientación de la Educación Secundaria en Arte; el apoyo financiero a esas decisiones, porque hay muy buenas decisiones que después no se compadecen con políticas atrás; la posibilidad de haber dotado a una cantidad de escuelas de equipamiento, de equipamiento audiovisual; o por primera la construcción de mesas federales en la temática; el aliento para que las provincias pudieran generar equipos de Educación Artística, Coordinaciones o Direcciones. Bueno, yo veo que ahí atrás hay una política que también tiene que ver con una política general, es una política que se compadece con la Ley de Medios, es una política que coincide con la perspectiva de políticas culturales que tuvo aquel gobierno. Y me parece que hay que leerlo con el avance y el protagonismo que tuvieron los jóvenes en aquel proyecto político. El lugar protagónico de los jóvenes, que no te digo que son los únicos, pero son muy demandantes de una mirada artística de la vida. Por eso tienen tanto éxito algunas Secundarias de Arte. Me parece que eso se hizo, funcionó. Miro para atrás y digo ahí pasó algo, ahí hicimos algo. No fue una mirada abandonada.

- En esta misma línea ¿qué puede destacar de la gestión de la Coordinación Nacional de Educación Artística?

A ver, fundamentalmente es muy difícil construir un lugar... Inevitablemente menciono a Marcela por la tarea, por la construcción del equipo, por sus capacidades, por la lealtad no a una persona sino a un proyecto político. Podía haber otra, como podía haber otro ministro ahí, pero ella lo hizo y lo hizo magníficamente bien. Me parece que a favor tuvo un lugar y una puerta abierta y un ministerio con una conducción que la escuchaba, que promovía un clima propicio para esa construcción, pero también el reconocimiento de que construyó un lugar, una mirada, de la nada. No había dirección, había algunas cosas que se hacían. Ella construyó ahí una Coordinación, esa Coordinación tuvo peso, esa Coordinación creció porque crecía el trabajo; esa Coordinación construyó una política que fue, como tantas otras que construimos en el ministerio, fue construida con mucho diálogo; ese diálogo llevó a borradores, ese borrador te lleva a una discusión más formal, y esa discusión a mesas federales que en principio son con equipos técnicos, y después con responsables de cada área y terminan en Resoluciones, que son organizadoras de un mundo. Eso es para resaltar. Después también, por supuesto, la distribución de materiales, y la distribución de tecnología, y la distribución de libros. Eso es importante, pero me parece que lo más importante es que en una política que nosotros hicimos integral y ambiciosa, la Educación Artística tuvo un lugar.

Y mirás para atrás y mirás para adelante hoy, y eso que se hizo se va a agigantar como otras cosas, porque después no vino nada. Por eso me parece que fue mérito de quien condujo esa área, de ustedes que la acompañaron y también de un contexto, y también no lo quiero dejar en el ministerio, digo, y esto trato de decirlo cada vez que puedo, nunca tuve que discutir con la Presidenta. Nunca le tuve que pedir, ni rogar, ni explicar demasiado lo que significaba el presupuesto educativo. La verdad es que no es que tenía una bolsa de millones de dólares que repartía graciosamente. Sabía dónde distribuirlo. Nunca nos faltó, ni aún en los momentos de crisis, que pasamos varios. Y me decía 'vos con tus libritos, vos con tus libritos' pero estaba muy contenta de que hubiera libros y participaba gozosa de esa distribución. O sea que ahí hay la máxima responsabilidad. Eso sí lo quiero destacar. Las responsabilidades son de un equipo de gobierno y lo conduce una Presidenta.

-Alberto, recién mencionaba que cuando va a las provincias le cuentan las experiencias ¿qué podría resaltar en torno a lo construido con ellas?

La verdad es que hemos trabajado con todas y hay algunas con las que hemos trabajado más estrechamente. No tiene que ver con la pobreza o la riqueza; se nos perdió un poco la Ciudad [Autónoma de Buenos Aires] que no hemos dejado de tener buena relación con las autoridades, pero no fue un distrito que haya sido muy transitado por nosotros. No es que no importara tanto, pero también entendíamos que había no solo un gobierno de otro tipo sino otras necesidades. Entonces la verdad es que le pusimos más energía a las provincias más postergadas y muchas de ellas hicieron cosas extraordinarias. Pienso en Chaco, Formosa, Misiones. Bueno, todas las del NOA, NEA, Tucumán, Jujuy, Salta, Catamarca. Hay de todo. Hay provincias más construidas, con más tradición. Yo conocía las Coordinaciones más por los compañeros del ministerio que estaban a cargo de las modalidades. Las Coordinaciones de Educación Artística yo las conocí más a través de Marcela, de las reuniones que hacíamos con los equipos.

-Y seguramente también desde los relatos, desde las experiencias que le han compartido por haber caminado las provincias...

Ahí tengo una mirada más compleja. Una mirada muy positiva cuando fuimos gestión, muy agradable, muy siempre de bienvenida en las escuelas. Pero después me queda, ninguna bronca, pero sí una reflexión. Tengo derecho a pensar que el millón cien mil docentes votó como la sociedad, entonces -estoy pensando para adelante, no para atrás- estoy pensando cuánto de aquellos que decían que estaban de acuerdo con nosotros, estaban de acuerdo con nosotros. O cuánto era un clima de época que te impedía decir algunas cosas que hoy veo que en las escuelas se dicen con más libertad. Siempre cuento que agradezco la sinceridad de aquella directora que una vez me dijo “ustedes meten adentro a los que nosotros echaríamos”. Entonces, eso que quizá alguna vez pensé que era una excepción, quizá no era una excepción. Quizá muchos pensaban que los centros multimediales eran innecesarios, que las netbooks para qué tantas, que no todos tienen que terminar la secundaria, que para qué tantos libritos si nadie los lee. Entonces, eso también creo que hay que pensarlo. No es que me desanima, pero creo que tiene que formar parte de una construcción y de una

discusión más profunda. Si estaba bien, si no estaba bien, si había tanto acuerdo o eran climas de época. Un clima de época muy expansivo, muy ideológico, muy inclusivo, en donde si vos no estabas tan de acuerdo por ahí no te animabas. Y hoy pareciera que es otro clima de época, donde la gente levanta la mano con más facilidad a decir “bueno, si no estudia que se vaya”; “para qué tanta universidad, igual los pobres no llegan”; “y las maquinitas, córtela con las maquinitas”. El ministro [Alejandro Finocchiaro] el otro día dijo algo duro que es “córtela con la pedagogía de la compasión, córtela con la inclusión”. Ellos no hablan de inclusión, no hablan de derecho. Y a mí no me importa que el ministro o algunos piensen así, a mí me importa que una gran cantidad de compañeros y compañeras piensen así. El ministro debiera ir al diccionario etimológico y va a encontrar que compasión no es caridad, no es beneficencia; es padecer con el otro. Si un educador no puede padecer con el otro que se dedique a otra cosa. Padecer no es ponerle un 9 cuando merece un 2, no estoy diciendo eso. Estoy hablando de otra cosa, estoy hablando de una filosofía más profunda. Entonces yo creo que ahí hay un muro conceptual para lo que viene, para pensar qué sistema educativo querés, si incluir a todos tiene su costo o no, y por supuesto creo que lo tiene. Distingo esa posición de la otra, del docente que te dice “para mí tienen que estar todos adentro, pero hermano, dame una mano desde el Estado. No puedo solo”. Si querés puteame, decime que el Estado esté más presente, pero tenés el principio filosófico de que tienen que estar adentro. Quizá no podés, y llegás a tu casa y te querés matar porque no podés, pero por lo menos tenés esa encrucijada ética de intentarlo. Hay algunos que con mucha facilidad dicen “no, para qué”. Bueno, eso, yo últimamente estoy tratando de pensar eso, que no es nuevo en la historia argentina, tiene 200 años. En Tucumán el otro día lincharon a un pibe por robarse un celular. Entonces esas son las cuestiones que están relacionadas con tu pregunta. Me reciben bien en las escuelas, pero también quiero pensar cuántos están de acuerdo. Nosotros teníamos buena relación. Uno es un ministro, te reciben bien, ibas a inaugurar escuelas o a llevar netbooks. Ahora no sé si todos pudieron... quizá no pudieron. Yo eso también lo pienso. Y también pienso otra cosa, alguien puede levantar la mano y decir “a mí la década ganada me pasó por la esquina, no la viví”, ¿no? puede ser... 44 millones de argentinos puede ser que alguno... Siempre puede haber alguien, alguien que no la vivió, puede haber alguna escuela que todavía le llueve y diga “este ministro habla y yo todavía no tengo el baño hecho”. Está bien, y no reconoce

que yo no soy su ministro, que su ministro es el de su provincia, pero forma parte de una reflexión que se puede dar. Yo eso lo acepto, no acepto que bueno, si no lo hacés por caridad, ¿por qué no cumplís la ley? La ley dice que todos tienen que terminar el secundario y esta cosa de “ustedes meten a todos a cómo dé”. No, yo no digo que los apruebes a todos, que el que no tiene que aprobar lo apruebes. Me decían los medios de prensa “y ministro, aprueba cualquiera, alientan a que aprueben”. Decime una norma provincial que te haya dicho qué tenés que aprobar y qué no tenés que aprobar. Por supuesto del Ministerio de Educación de la Nación nunca salió una cosa así y tampoco salió de ningún ministerio provincial. Bueno, ahí hay una cosa que tenemos que seguir pensando.

**- ¿Podría realizar una pequeña reflexión acerca de la situación al finalizar su gestión?
¿Qué políticas educativas considera que necesitaron mayor tiempo para consolidarse?
¿Y los aspectos que quedaron pendientes?**

El recitado de las que nos salieron bien está más o menos claro. Pero bueno, leyes, y una ley extraordinaria como la Ley de Educación Nacional. Hubo tres leyes en la historia argentina: la 1420, la Ley Federal y ésta. No es que hay leyes todos los días. Inclusión, 350.000 pibes nuevos en el nivel inicial, 500.000 en el secundario, 500.000 en la universidad; 2000 escuelas terminadas, 900 más en proceso de terminación; libros, netbooks, formación docente, 19 universidades, financiamiento. Bueno, creo que hay otras cosas que no pudimos o que no supimos. Quisiera que sea un gobierno nacional y popular el que gobierne a partir del 2019. Creo que el movimiento nacional -cuando digo movimiento nacional digo los gobiernos nacionales y populares donde está el peronismo, pero no solo el peronismo- tiene que poder dar discusiones que nos cuestan más. Como formamos parte de un mismo plano ideológico con las organizaciones gremiales, entonces hay cosas que me parece que entre ellos y nosotros tenemos que discutir mejor. Por ejemplo, ausentismo de los estudiantes, ausentismo de los docentes, la posibilidad de recuperar cierta predictibilidad de la escuela pública. La escuela pública tiene que dar clases lunes, martes, miércoles, jueves, viernes. No ocurre eso. Casi diría que, en proporción, bueno ahora se desató el conflicto, pero sino en proporción íbamos a tener más paro nosotros con paritaria, con salario creciente, con los gremios sentados a la mesa discutiendo la formación docente, que ésta derecha. Está bien, te disciplinan por el miedo,

eso ya lo sabemos, pero bueno... nosotros tenemos que lograr tener una relación distinta, que podamos hacer algún pacto, que podamos hacer otra cosa para lo que viene. Eso faltó. Faltó una Ley de Educación Superior, faltó seguir mejorando la calidad educativa. No quiero usar calidad como lo usan los grandes centros internacionales, porque para mí un sistema educativo con más pibes, con Educación y Memoria, con Educación Artística, con Educación Sexual, es de calidad, es de mayor calidad. Estos tipos dirían que lo único que marca la calidad es el mejoramiento de los aprendizajes PISA. Entonces ahí también hay un tema que tiene que ver con escuelas de tiempo completo. Me parece que tenemos que seguir trabajando para pibes de 4 que faltan todavía, pocos, pero tienen que entrar todos los de 3, cuando terminen hay que ir a los de 2, que es inevitable, me parece que en el corto plazo. Tienen que terminar todos el secundario, no lo terminan, tenemos un problema. Junto con Chile, somos el país que más pibes tiene en el secundario, pero no están aprendiendo lo que debieran y no están terminando. Tenemos que ver si podemos acelerar el egreso universitario. Cierta derecha habla de un mal manejo de los recursos, sin advertir que el estudiante argentino de la universidad es uno de los pocos en la región que comparte los estudios con obligaciones de adulto muy temprana. Yo estoy en la Universidad de Hurlingham, el 95% de los estudiantes de la universidad son papás o mamás. Digo, hay explicaciones de por qué tardan más, pero bueno, muchas otras cosas...

Una segunda lengua, tenemos que hacer que en la escuela pública haya la mejor segunda lengua, más sólida. Tarea larga. Yo creo que hay que mirar mucho y positivamente lo que viene, no enamorarse mucho del pasado. Sí hay un principio filosófico que es avanzar conservando, es conservar, pero para adelante. Tenés que pensar otras cosas distintas y otras relaciones con las provincias. A mí me parece que tenemos que rediscutir algunas cosas. Esta derecha es muy avanzada de las provincias. Nosotros fuimos, como debe ser, muy respetuosos, pero no digo ser menos respetuosos, digo generar algunas responsabilidades de más logros, del cumplimiento de algunas cosas.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente y al futuro de la Educación argentina?

Quiero ser serio en esto. No hablo de personas, hablo de un sistema político, hablo de una ideología que algunos llamarán neoconservadora, ultraliberal, no lo sé. A mí, a la sociedad

que me invitan a entrar no quiero entrar, no me gusta. Pero no me gusta sería una expresión muy superficial. Creo que es injusto, que aborrecen la igualdad, creo que gustan de sociedades más jerarquizadas. Creo que nos distrajeron con objetivos que sabían que no iban a cumplir como cerrar la grieta, pobreza cero y tal, mientras están cumpliendo otros que vinieron a cumplir, como endeudamiento externo, como salarios a la baja, como esa gran incerteza en la cual te meten desde no saber si mañana vas a tener trabajo; por lo cual te repliegan, te ensimisman, te individualizan. Porque la verdad que no es porque seas un miserable, sino que es porque necesitás el laburo, entonces eso te hace que no participes, que tengas miedo. O si perdés 1.500 mangos por día en una huelga decís “no puedo perder 1.500 o 1.000 mangos”. Lo cual me lleva a la otra reflexión, nosotros discutíamos con los gremios y de arranque te hacían 48 horas de paro, eso también hay que discutirlo en otro contexto. Y un sistema educativo donde el Estado se retira, el Estado Nacional se retira, y cuando el Estado Nacional se retira no hay nadie que piense lo común. Eso a mí me parece que es grave. Resignan una tarea que es extraordinariamente importante, porque la educación es nacional, no es salteña o jujeña, es nacional. Después hay sí una gestión de las provincias que respetamos y eso no tiene vuelta atrás, pero no hay un Estado Nacional, no hay políticas. No veo políticas más allá de algunas que son siempre disciplinadoras, evaluadoras. Si a tu hijo le toman examen lunes, martes, miércoles, jueves y viernes, vos decís, “bueno y ¿cuándo les enseñan?”; “¿cuáles son las políticas de enseñanza que tiene este gobierno?”. Los pibes no leen y rompés el Plan de Lectura. No te gustaba el Plan de Lectura anterior, poné otro Plan de Lectura, hacé algo. Estaban mal las netbooks y distribuís 8000 celulares en la provincia de Buenos Aires. Yo creo que tiene derecho un gobierno a no hacer lo que hacía el anterior; siendo que dijeron que iban a respetar lo que se había hecho, no hicieron nada. Bueno, pero suponte que digas “mirá che, yo gané y quiero hacer otra cosa”, pero hacé otra cosa. Pero las noticias son todas noticias regresivas. No te gustaba el Plan de Formación Docente, hacé otro, pero no rompas el que está sin sustituirlo por nada. Es el segundo año que vamos a pagar más por el servicio de la deuda que de inversión educativa. Se retrajo la inversión educativa, se está retrayendo la inversión universitaria. Hay 4.000 millones de pesos menos en las universidades y están semidetenidas las obras.

Después, desde un plano más simbólico, hay una agresión constante a la educación pública y al docente. Claramente. Que palos en la rueda, que no trabajan, que el sistema público está en decadencia. “Caer en la escuela pública” dice el Presidente. Hay 12 millones de estudiantes, 10 van a la escuela pública. Eligen ir a la escuela pública. ¿Cuál es la maldición de caer en la escuela pública? ¿Cómo podés conducir un país pensando que hay 10 millones de tipos que están tomando una decisión que no quisieran? Falta de aprecio. Lo que dijo la Gobernadora [María Eugenia Vidal] “igual los pobres no llegan”. Es una piba joven la Gobernadora, lo que se está perdiendo la Gobernadora de conocer. Agarrá el coche o el helicóptero y andá a las universidades del conurbano, vas a ver la riqueza de los pibes y las pibas que hacen un esfuerzo extraordinario. Andá a tomarte un mate a las 8 de la mañana y vas a ver lo que te estás perdiendo. No lo ve. Y es prejuicio de clase... Dijiste una burrada terrible, pero te estás perdiendo una riqueza bonaerense, vos que conducís esa provincia de 17 millones de habitantes te la estás perdiendo. La verdad yo creo que hay que hacer lo posible desde la licitud de la democracia para que no sigan gobernando. Si estos tipos se quedan 8 años... Margaret Thatcher decía que “venimos a cambiar el alma de la sociedad”, yo creo que vienen a cambiar el alma de la sociedad.

Discuto un poco con los compañeros que quieren volver al 9 de diciembre de 2015. Ya está. Los jóvenes usan un pasado perfecto, ya fue. Ya fue con todo el cariño que yo tengo de esa época y estoy agradecido a la vida de haber podido trabajar con esa Presidenta y en ese proyecto, con todas las deudas y los errores que cometí. Entonces digo, lo que se construye para adelante tiene que ser para adelante. Como te decía antes, tiene que ser con tener lo que hicimos y mostrarlo, sí, pero pensar cosas en educación novedosas, distintas, desafiantes. Poder hacer un pacto con las organizaciones gremiales, no hace falta escribirlo mucho, un pacto para ver si podemos hacer que haya clases, que los paros vayan formando parte de otra realidad; si logramos construir números de inflación más creíbles -bueno, nosotros no teníamos números creíbles-. Ese es un error nuestro. Bueno, ahí tenemos cuestiones que hay que superar o mejorar. Y quizá venga un momento de menos intensidad ideológica. Pero bueno, forma parte de lo posible. Lo que sí creo es que hay que salir de este retroceso.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.



Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Funcionarios

Funcionaria nacional 2 - Coordinadora Nacional de Educación Artística

Aspecto comunicacional

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación para el proceso de gestión institucional?

La cuestión de la comunicación es clave en cualquier proceso de gestión. Está presente en todos los momentos, desde la generación de las políticas que uno comienza a pensar hasta las instancias en que esas políticas empiezan a tomar algún tipo de concreción, de realidad en el territorio.

Ahora, yo he aprendido que en política —en todo momento de la vida, pero particularmente cuando uno está haciendo política y gestión— la comunicación no es solamente el instrumento o la estrategia que uno se dé. Muchas veces, la gestión tiene un tiempo tan vertiginoso —en realidad tiene tiempos superpuestos—, entonces a veces uno no concientiza, no racionaliza bien la estrategia comunicacional. Eso es un problema. Muchas de las dificultades con las que uno después se encuentra, te das cuenta que han tenido que ver con un problema comunicacional, entre otras cosas.

Pero te decía, lo que he aprendido mucho —casi te diría dándome la cabeza contra la pared— es que la comunicación en el día a día no es solo la estrategia, no es solo la palabra, hay un gran porcentaje de gestualidad. Y eso es lo que habitualmente no tenemos en cuenta o por lo menos no lo llevamos a la conciencia con toda la seriedad y la densidad que eso requeriría. Está presente todo el tiempo. Digo, uno puede decir cosas con las

palabras y el cuerpo te está diciendo otra cosa. No es que yo esté pensando en estas nuevas modas que hay acerca de la lectura de la gestualidad, a veces de una manera muy mecanicista, estoy alejada de esas posturas. Pero la gestualidad tiene que ver también con lo simbólico, con cómo construís también vos esa comunicación simbólica. A veces hasta el acercamiento con el otro, cuando encontrás que hay barreras y no encontrás bien las razones de esas barreras o no las podés formalizar demasiado, al comienzo, a veces solo acercarte al otro, es un acercamiento de escucha. Ese solo acercamiento de escucha muchas veces permite un tipo de comunicación diferente.

- **¿En qué casos concretos le parece que eso puede pasar?**

Y suponte, yo he sido bastante crítica de la Ley Federal y es cierto que después de los años resultaría muy fácil hacer estas críticas hoy. Pero bueno, mirar de dónde veníamos, el contexto histórico... Una cosa muy chiquita, muy particular. Los colegas de arte en aquel momento trabajaron de una manera muy fuerte, incluso en el Congreso de la Nación, intentando defender el área en la ley. En ese momento consiguieron que hubiera un artículo aparte en lo que se llamó Régimen Especial, que compartimos con Educación de Adultos y Educación Especial. Y muchos colegas interpretaron esa definición —que sí había sido el resultado de muchas presiones y lobbys que se habían hecho desde algunos sectores de la docencia de arte— como un gran logro porque estábamos en un lugar aparentemente distintivo. Bueno, a medida que pasaron los años, lo que se observó es que en verdad eso abrió la puerta para el aislamiento del área porque no se entendió como política obligatoria. Y eso derivó en reducción de horas cátedra o de horas de clases, o inclusive de instituciones. Entonces a la larga, uno va viendo como impactan esas políticas. Digo, ahí también hubo toda una estrategia comunicacional de parte de muchos de estos colegas, con muy buenas intenciones que uno podía compartir por la preocupación por el área, en realidad fue un arma de doble filo. Bueno, y te decía, esta cuestión de la gestualidad... hemos ido y venido, hemos tenido tantos vaivenes... y, además, sobre todo ahora, se ve nuevamente como la política y la gestión política no tienen buena prensa. Hay un dicho —a veces los dichos populares resumen un poco estas representaciones— “sé lo que debas ser o si no sé jefe”. Hay entonces muy mala prensa y muy malas representaciones en torno a esto. También obedece a ciertas prácticas de gestión que confirman esas reglas. Por supuesto que

uno tiene que pensar hasta las comas que tiene que decir, yo a veces hablo cada vez más lento. Pienso si por ahí la política y la gestión no me llevaron a pensar mucho más cada una de esas palabras que digo, y cada coma, cada punto, para que pueda ser más efectiva entre lo que estoy pensando realmente y lo que estoy transmitiendo. Al inicio, hay una barrera que no te permite llegar fácilmente. Esa barrera de lo que está hablando es, al principio, no te creo. Esto es al principio. No te creo y desconfío de todo lo que decís, y desconfío de quién sos y de lo que venís a proponer. Perforar esa barrera —aun cuando uno de pronto pueda equivocarse, porque hay errores— la perforación de esa barrera, ganar confianza, es uno de los primeros objetivos. Si no está ese objetivo, si vos no podés lograr esto es inútil por más política extraordinaria que presentes. Y en esto también hay más de gestualidad y de simbólico que de formalismos de alguna palabra o de alguna frase, que muchas veces se escuchan como frases hechas.

- Se está refiriendo a esa construcción simbólica en el marco de un proyecto. Después, hay mucho de eso en el rol de la conducción. En su caso, como referente de un espacio de gestión institucional o incluso desde la conducción de los equipos ¿siente que se basa en lo mismo?

Si, con otros registros. Uno al interior del equipo más próximo trata de ganar confianza, si bien está. Y, además, al interior de estos equipos uno se permite con mayor desparpajo explicitar el pensamiento, sintiendo que uno no está todo el tiempo tan evaluado. A ver, cómo fue un poco esa construcción... Yo venía también de algunas experiencias de gestión y había aprendido dos cosas al menos. Una es que en los equipos hay que ganar confianza, mucha confianza entre todos, en esto de poder sentirse cada cual libre de poder decir lo que piensa. Es decir, dar espacio al disenso. Es difícil. A nadie le gusta que el otro le diga no. Pero eso hay que aprenderlo, porque sobre esos disensos, a veces, aparecen las mejores construcciones. Y la verdad (hago un paréntesis acá), la construcción de todas las políticas que hicimos conjuntamente con cada uno de los coordinadores y representantes de las provincias, fueron el fruto de eso, de disensos. Pero volviendo a la construcción que te decía, generar un clima de trabajo donde todos nos podamos sentir tranquilos de poder decir lo que cada cual piensa y además también seguros que lo que uno vaya a decir es un aporte sustantivo. No es mejor el aporte de alguien que está considerado asesor a alguien

que en su ficha de trabajo dice empleado administrativo. Si forma parte de ese equipo, la voz es tan importante y con el mismo rango de uno y de otro. Esto es muy fácil decirlo, es muy difícil que ocurra. Por lo tanto, la constitución del equipo tiene que ser con personas, con profesionales, que más allá de las posturas ideológicas coincidamos en algunos principios básicos. Un principio básico, por supuesto, es el respeto por el trabajo del otro, mutuo. Y otro principio básico es el respeto hacia lo humano y también hacia el saber del otro. El respeto entonces y la confianza en que el otro tiene capacidades suficientes como para llevar adelante una tarea. Con lo cual esto implica también que nadie es imprescindible. Todos somos necesarios, pero nadie es imprescindible. Y la segunda cosa que yo aprendí también es que los equipos tienen que constituirse con personas que vengan de distintos lugares y que tengan formaciones y experiencias de diferente orden. Y por eso, en esa constitución de equipos, hubo personas que representaban de una manera extraordinaria —y siguen haciéndolo en otras facetas— en la formación de las distintas disciplinas artísticas y además en Educación, esto es importante resaltar. ¿Qué nos diferencia a veces entre la constitución de equipos de Cultura y la constitución de equipos de Educación Artística? Bueno, que en Cultura obviamente por la finalidad, la expertise es en el área disciplinar fundamentalmente. En Educación eso tiene que estar, pero si no va de la mano con una formación muy importante pedagógica, en Educación en general y en Política Educativa, bueno todo se desvanece. No solamente el equipo estaba constituido por personas de las diferentes disciplinas, porque estaba en la base de un principio fundamental: que nadie puede dar cuenta del campo de la Educación Artística por sí solo —esto era algo que nosotros decíamos mucho en las reuniones con el resto de las provincias o en reuniones con docentes, o de capacitación con docentes. Nosotros podemos dar cuenta en lo específico de nuestra disciplina de formación, no podemos dar cuenta de todo—. Si damos cuenta de algunas cosas, son cosas muy generales. Pero cuando había que dar cuenta de algo muy específico, bueno, ahí estaba la voz del experto. Gente además que provenía de experiencias educativas, culturales y sociales muy distintas. Desde alguien que había compartido experiencias sociales con grupos de mapuches, hasta personas que tenían una mayor experiencia en lo que es el ámbito universitario, que tiene otras lógicas. Ahora todos habían pateado la calle, como decimos nosotros. Y después bueno, parte del equipo más cercano tuvieron que ver con personas ligadas a lo comunicacional. Bueno, la misma

gestión también nos hizo encontrar con personas cuya base formativa tuvo que ver con la sociología y con la estadística, fundamental para entender la gestión. Y después, personas que estaban ligadas al arte de alguna manera, que no era su base disciplinar exacta, pero que estaban vinculados al arte. Uno podría decir que era la mirada de aquellos ciudadanos que sin algunos prejuicios de profesión, podían también aportar algunas miradas más generales desde sus propios recorridos. Y personas que conocían la lógica ministerial que es todo un tema. Ese es otro capítulo. Esa lógica de las comunicaciones al interior de un ministerio que tiene más de un siglo de existencia, que ha pasado por muchísimas etapas históricas y que está construido por una gran cantidad de personas que vienen de experiencias diferentes, que tienen intereses también muy diferentes, que representan intereses y necesidades distintas, con lo cual también tienen lógicas diferentes. Para nosotros fue un extraordinario aprendizaje trabajar con la gente de Automotores, por ejemplo. Eran fundamentales porque, en un momento de la implementación de la política, de ellos dependía que, por ejemplo, los Centros Multimediales llegaran a destino. Y uno iba ingenuamente al comienzo, bueno, se cargan los camiones, listo, llega. Con un gran desconocimiento e ignorancia. Así que, bueno, hemos aprendido de ellos, de cuáles son sus lógicas, de cuáles también son sus modos comunicacionales. Siempre recordaría a Toti, porque era el que conducía y el que daba el tono. A veces en la implementación de políticas también uno obvia cosas que son elementales. Por ejemplo, esto, cómo pensar y cómo es el trabajo con un área que a lo mejor uno no tiene el conocimiento en la cotidianeidad, pero que es fundamental.

- ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión? Estuvo enunciando algunos, como puede ser esto de la articulación intraministerial...

Creo que uno es este, conocer las lógicas y algunas historias. Yo recuerdo de cuando comencé en el 2008 que estaba sola. Y le dediqué tiempo por supuesto a armar cierto esbozo de lo que podría ser un proyecto, pero le dediqué mucho a tratar de entender desde dónde algunas áreas claves estaban entendiendo la Educación Artística. Por ejemplo, en aquel momento, cómo entendía la Subsecretaría la Educación Artística y con qué construcciones. Y esto lo hacés hablando con la gente, no hay otra. Recuerdo un dato, que

parece nimio, pero para mí no lo fue. El edificio del Ministerio [Palacio Pizzurno] es enorme, y yo le dedicaba un tiempo, supongamos una hora, durante todo el primer mes, a recorrerlo. Los primeros días me perdía. En los pasillos del Ministerio, en aquel momento, según el lugar, había más o menos gente. En algunos no había nadie, estaban todos trabajando en las oficinas a puertas cerradas. Y entonces una de mis preocupaciones era cómo hacer para entrar, uno va buscando lo que se llama “los informantes claves”, referentes o gente que tuviera muchos años allí. Digo, me parece que eso es imprescindible, entender las lógicas. La segunda cosa que me parece que es imprescindible pero que es muy difícil de conseguir, es no enojarse. Pero yo me refiero al enojo... más que en el hacer cotidiano, que uno en el equipo más chico puede tener cierta libertad de manifestar enojo, que es del momento y se pasa. Pero me refiero a no enojarte con los pensamientos. Primero, que eso da cuenta a lo mejor de un error que solemos cometer, que es creer que uno tiene la verdad. Y bueno, uno tiene parte de la verdad. Y en esa parte de la verdad... no hablemos de verdad, hablemos de convicciones. El motor de un proyecto político es la convicción, estar convencido de eso. El tema es cuando tenés que construir con otros, con otras áreas, que tienen una construcción acerca de tu propia área que no es la que vos compartís, pero tenés que trabajar con ellos, entonces ir a la confrontación no suma. Sí hay que confrontar en términos de debate, pero la confrontación en el terreno, la lucha ahí es una confrontación de ideas. No es una lucha y una confrontación de egos. A veces se confunde. A veces se confunde también el temor de perder poder. Eso está mucho. Y sobre todo un área como ésta que venía a construirse, a ocupar un lugar que no existía, o que tenía algunos pequeños antecedentes que habían dado lugar también a otros imaginarios acerca de lo que debía ser esa Coordinación. No enojarse no quiere decir no poner límites. No quiere decir no debatir. No enojarse quiere decir que no te dejes invadir por un malestar que te evite construir con el otro, que en realidad ese malestar anula al otro mismo y ese otro es necesario.

Te quería decir algo de la convicción. Muchas veces cuando tenemos que resolver algún tema o construir alguna política o estrategia, no tenemos nada claro en cómo. O, por ejemplo, estábamos pensando cómo debía comunicarse alguna decisión o alguna política en el equipo más chico y dábamos vueltas, esto a veces llevaba horas sino días... O alguien me decía, ‘bueno ya está, hacemos esto y listo’, y yo decía ‘No. Convénzanme. Porque si yo no estoy convencida no puedo llevar adelante nada. Convénzanme de esto’. Pero

también `esto` era lo que estaba sobre la mesa cuando discutíamos con los equipos jurisdiccionales y con los docentes. Me acuerdo casi vívido... estando una vez en una escuela, a raíz de lo que fueron las políticas para la Secundaria de Arte, los docentes muy tenazmente defendían el ingreso por examen al Nivel Secundario. Bueno, una mirada que nosotros no compartíamos, que además de no compartir había una ley que no lo podía aceptar. Pero entonces yo les decía `Denme las razones`. Estábamos ahí con otros compañeros del equipo y entonces cada uno de nosotros iba confrontando esas razones con otras razones. `Estamos en un dilema ¿cómo hacemos?` Después hubo un encuentro, pero bueno, de eso también se trata, que uno esté convencido. Convencido no por necesidad, sino con argumentos ideológicos, políticos, sociales.

Bueno, seguramente se me están olvidando muchos... pero eso. Tiene que ver con un profundo conocimiento y respeto por las construcciones históricas y culturales.

- **¿Y aquellos evitables?**

Bueno, el enojo es uno. Otro evitable es que uno tiene a veces la soberbia de creer que viene a realizar cambios fundacionales, que antes no hubo nada, eso pasa mucho. Y si lo hubo, lo destruye. Yo creo que eso es un error brutal. Eso es un imperdonable. Pero bueno, sí hay que estar muy consciente de que cualquiera puede caer. Como en arte se dice `que te coma el personaje`, creértela. Y yo creo que estuvimos al borde. Si hago un recorrido de cómo construimos la Secundaria de Arte, yo creo que estuvimos al borde.

- **¿En qué sentido le parece?**

Porque nosotros teníamos una configuración de lo que queríamos, que era el resultado de todas nuestras experiencias. Teníamos una experiencia bastante importante todos. Pero al mismo tiempo, también, teníamos una mirada parcial desde lo que conocimos respecto de algunos acontecimientos históricos de la construcción del arte y del Nivel Secundario. Y cuando presentamos el primer bosquejo, hubo silencio, mucho silencio en la mesa. Y de pronto, las jornadas de las mesas federales eran larguísimas, empezaban a las 9 de la mañana y se hacía las 6 o 7 de la tarde y seguíamos ahí discutiendo. Entonces, yo recuerdo eso, había mucho silencio y en algunos momentos se producía algún debate, pero eran inconducentes. Lo que se transmitía era malestar. Entonces después de esa mesa nos reunimos con el

equipo, hicimos una evaluación de lo que había pasado y dijimos 'esto que estuvimos pensando, llevando adelante de una manera homogénea, acá hay que destrabar de otra manera'. Y pudimos tomar nota de estructuras dentro del país, tipificar, categorizar estructuras diferentes dentro del país, y entonces dijimos 'tenemos que tener reuniones uno a uno'. Esa fue una buena estrategia. El diálogo directo. Primero con el equipo jurisdiccional y después fuimos directamente a las provincias, con docentes y en algunos casos con estudiantes. Estoy convencida que eso ayudó a construir algo que nos convocara, que nos convenciera a todos. Pero estuvimos ahí... en el abismo.

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante? Antes comentaba 'llegué y estaba sola' y se encontró con el desafío de armar un proyecto que probablemente, en ese momento, no lograra dimensionar cuánto de eso se iba a poder concretar...

Estuve cerca de dos meses, al menos, en un escritorio porque no tenía lugar. Un escritorio que me habían facilitado de una oficina de asesores del Secretario del Ministro. Así que también yo les venía a romper a ellos la interna. Hoy yo te hablaba de las lógicas, los imaginarios y las construcciones. Bueno, yo suelta de cuerpo creía que estaba todo claro de cuál iba a ser mi rol. No. Ahí se había tomado una decisión que era la de promover en algún momento un área independiente de Educación Artística que después fue la Coordinación Nacional, pero había en el Ministerio toda una línea muy fuerte que pensaba que Educación Artística no debía ser un área independiente, sino que debía ser un área dentro del Nivel Secundario. Entonces, esos primeros momentos han sido claves, porque desde un lugar y de otro estuvieron evaluando. Yo este debate interno lo desconocía. Esto es una cosa de la comunicación, por eso yo te hablé de la gestualidad. Hay mucho más de lo que no se dice que de lo explícito, entonces interpretar eso, es todo un tema.

Entonces mi primera tarea era presentar un proyecto y en esa presentación de proyecto lo que estaban esperando también era cómo defendía la postura. Por eso te decía también que iba recopilando, tenía que hacer una recopilación casi artesanal, de cuáles eran los antecedentes. En el Ministerio el antecedente de una Dirección, de una Coordinación, era lo que se llamó la DINADEA. Fue una Dirección muy importante de Educación Artística, ahora no recuerdo bien la fecha. Pude recopilar muy poca información. Yo dije, si acá hay

tan poco y no se dice de un área... ¿qué permitió la DINADEA? Era el organismo de la cual dependían los Polivalente de Arte, que hoy son las Secundarias de Arte. Mirá la importancia. Y la verdad que esa construcción de Polivalentes de Arte, que tiene sus inicios antes de los 70, pero que tiene un gran despliegue entre los 60 y los 70, fue extraordinaria como política pública. Siempre digo esta cosa que está tan ligada al arte, un imaginario mal entendido, de creer que podemos hacer las cosas sin dinero. Y llevar adelante políticas de Educación Artística requieren una enorme inversión presupuestaria. Si solamente pensáramos que para la formación musical específica se requiere de lo que se llama 'docente uno a uno' —un alumno por docente, por ejemplo, para la enseñanza instrumental— claro, cuando eso se traduce presupuestariamente, implica una gran inversión. Que, si lo miras con el ojo nada más de la economía o atravesado por una mirada mercantilista simplemente, es difícil sostenerlo. Pero bueno, pensar que en esas décadas se llevó adelante esa política pública tan importante —hay algunas que datan de antes, del primer peronismo— entonces digo, si esto está silenciado debe tener una gran importancia. Y tenía por supuesto las líneas políticas generales. Entonces, en esos meses que forman parte de esto que te decía que dedicaba a recorrer el Ministerio, a ir a la Biblioteca a buscar material, información; construir un proyecto con las líneas políticas fue lo primero. Una de las líneas políticas tenía que ver con lo comunicacional. Y entonces lo construí con líneas políticas para todos los niveles y modalidades. Eso significaba desde el Nivel Inicial hasta el Nivel Superior. En ese momento, además, en el Ministerio era reciente la creación del INFD [Instituto Nacional de Formación Docente], o sea que ya había un desplazamiento de un organismo al interior del Ministerio que era como una Dirección de Educación Superior. Ya esa pequeña Dirección se había convertido en el INFD que tenía otro edificio afuera del ministerio. Es un dato muy importante que tengo que decir, previo, iba hacia el Nivel Superior e iba también hacia un lugar que yo no tenía muy claro en ese momento, que era el Nivel Superior Técnico —que se llamaba Técnico— que era para nosotros la formación de artistas, o sea, lo que no tenía Formación Docente. Y esto era un terreno del INET [Instituto Nacional de Educación Técnica]. Terreno del que no conocí la lógica hasta mucho después y sobre el cual tuvimos una experiencia extraordinaria. No te había dicho, que antes de entrar a la Coordinación, que todavía no era Coordinación, era un escritorio y todavía no tenía el acto de designación, entre el 2006 y 2007, yo estaba como Directora de Artística de

la provincia de Buenos Aires y allí se estaban debatiendo cosas de mucho peso como la Ley de Educación Provincial, donde nosotros participamos de una manera muy activa. Entonces, en la Dirección General de Provincia de Buenos Aires estaba Adriana Puigross, que fue quien llevó adelante esa tarea ciclópea. Yo había empezado a trabajar mucho con todas las instituciones específicas de la Provincia de Buenos Aires, no solo para construir los aportes de Educación Artística de la ley provincial —que antes también lo habíamos hecho para la Ley de Educación Nacional, que fueron casi simultáneas—, y por estas razones también nos convocaron a participar de lo que comenzaba a ser el INFD. Y allí me encontré con quien en su momento dirigía el INFD, una mujer extraordinaria que fue clave para la construcción de muchas cosas, María Inés Vollmer. Y claro, nosotros éramos la Provincia de Buenos Aires, éramos una provincia importante para la gestión de políticas, y entonces allí ella, cuando supo que yo dejaba la Dirección de Artística, me convoca para construir las recomendaciones de Educación Artística del nivel nacional para la Formación Docente. Entonces en el año 2008, mi primer rol antes de esta convocatoria, fue trabajar en estas recomendaciones con otros colegas. Menciono esto porque fue también un poco fundante para la construcción de la Coordinación, y después yo te decía construía esas líneas del proyecto y, además, como objetivos, construía un proyecto pensando en 4 años. Dentro de cada una de las líneas abordaba políticas institucionales, políticas curriculares, políticas de corte socioeducativas. Había propuestas en donde lo que se podía leer era que el eje de la Educación Artística pasaba por lo que después iba a ser la Coordinación, que no dependía sino de la Secretaría de Educación y de la Subsecretaría. Y en las primeras reuniones que tuve con mis colegas también, había mucho silencio. Entonces, cuando me daban la palabra, me habilitaban, enunciaba mi pensamiento que no era el pensamiento de algunos de los que estaban allí. Ahora otra anécdota. Las líneas del proyecto, en realidad fueron las que después discutimos cuando ya tenía interlocutores del área y generaron otras cosas. Fue el puntapié inicial para, sobre la base de algo, empezar a construir. Un dato de color, es que ese proyecto tenía no sé qué cantidad de páginas —hablando también de la comunicación— porque tenía un detalle bastante importante. Y te hablaba de los tiempos vertiginosos de la gestión, que no te permiten discurrir académicamente. Te obliga a una síntesis concreta de lo que querés hacer. A los de Educación, en general, nos dicen que tenemos un léxico y jergas bastantes particulares y nos dan con eso. Hay que conciliar, pero

también lo cierto es que los tiempos no te permiten leer un libro de cada una de las áreas todos los días. Entonces, política. Sé concreto, sé sintético, explicita con claridad lo que quieres, a dónde quieres ir y por qué. Yo le había mandado el proyecto a todos a los que debía mandárselo, por supuesto a Alberto [Sileoni]. Y en una reunión, no hace mención específicamente al proyecto, pero sí hace mención a la longitud de los escritos y cómo debían presentarse las propuestas de gestión política (risas). Tomé nota, porque tenía razón y argumentó por qué. Tomé nota y sobre esa base también después construimos el nuevo proyecto con el equipo, que fue muy gradual. Fuimos 5 o 6 personas, también fueron incorporándose otras personas que trabajaban en otras áreas, con las que empezamos a construir.

Después eso fue tomando forma de acuerdo a las políticas de gestión. Y de esas políticas de gestión general, también las nuestras, uno piensa ciertos recorridos. De pronto en el camino, alguna de esas líneas, por alguna razón, coyuntura política, coyuntura histórica, toma más relevancia. Uno podría decir, en su diagnóstico —estoy dando un ejemplo que no fue lo que verdaderamente ocurrió— que el trabajo en el Nivel Inicial es en el que mayormente se focaliza por diversas razones, y de pronto en la práctica te atravesó la necesidad de ir para adelante y desarrollar la Secundaria. Entonces, todos los focos están puestos ahí. Sí que no te tienen que hacer perder de vista el resto, porque el problema de esto es que te pueden hacer olvidar del resto. Mantener un equilibrio es otro de los desafíos importantes.

-En este proceso entonces comienzan a incorporarse nuevos miembros al equipo de la Coordinación. ¿Qué actores internos y externos con los que le ha tocado interactuar considera imprescindibles o necesarios para llevar adelante la gestión?

Seguramente uno podría hacer alguna clasificación, pero no podría precisarte... Porque todos tenían una necesidad. No hay algo de lo que yo te pueda decir de esto pude prescindir.

- Todos fueron igualmente necesarios...

Bueno, esto también depende del proceso. El equipo de gestión cotidiana era necesario. Cuando alguno, por alguna razón excepcional no estaba, se notaba su ausencia. La

comunicación con los actores jurisdiccionales era clave. Con algunos era mucho más fluida. Pero eso también dependía de las realidades, las construcciones históricas y las lógicas de cada provincia. Con otros era bastante más difícil, porque la política de Educación Artística no terminaba de anidar en el sistema. Esto también, cuáles eran los comunicadores claves en las provincias, a veces no era el propio coordinador. Y también empoderar a ese Coordinador era una de las políticas que teníamos que llevar adelante. Tuvimos provincias en las que estaba comprometido hasta el gobernador y otras provincias donde costó más. Eso también, una de las enseñanzas que nos dejó es que ciertamente eso que dicen que es de las bases hacia arriba, sí, es muy real, es por ahí. Hay que convencer y nos tenemos que convencer todos que los que están en la diaria son los estudiantes, porque ¿quiénes son nuestros destinatarios finalmente? Los estudiantes. Ahora también nos dejó como enseñanza que cuando de las esferas más superiores hay una voluntad real y no retórica, real, porque se está convencido de un camino, las cosas fluyen de una manera mucho más fácil.

Con NOA y con NEA se trabajó mucho, desde el comienzo, porque una de las políticas del Ministerio fue trabajar con las regiones que habían estado más postergadas. Con CENTRO también. Lo que pasa es que cada región tuvo su lógica. Las provincias del CENTRO son provincias con mayores historias, con lógicas más estructuradas, donde se juega la política grande en cada acto. Ahí es donde te digo del gesto. No es el representante de Educación Artística, es el representante de un gobierno y de un proyecto de gobierno. Esto yo no lo dije antes, esto también es definitorio, porque cuando te hablaba de los egos, del narcisismo, no estamos hablando de personas, estamos hablando de proyectos. Con todo lo que implica eso. Cuando vos entrás a una provincia que de pronto está en oposición al proyecto nacional, bueno, tenés que saberlo, ir con toda esa historia, con toda esa carga simbólica y la tenés que llevar adelante convencido. Y tenés que saber también que las respuestas que obtenés, son respuestas en ese marco. Y después el sutil y no tan sutil trabajo en donde vos presentás un proyecto, en este caso nacional y popular, pero de una nación que es federal y de un proyecto que es federal también. Eso significa que cada provincia tiene su autonomía, tiene poder de decisión otorgado por, ni más ni menos, que la democracia y la legitimidad que te da un voto. Cuando uno habla con representantes que además han sido votados directamente, bueno, me parece que ahí hay un respeto y un

reconocimiento que hay que atender. Esto también como tarea, como trabajo, es uno de los temas más difíciles, cómo conciliar todas esas diferencias políticas.

Y después, con el SUR, bueno, es tan vasto en territorio, tiene complejidades muy propias, poblacionales, sociales. Entonces, realmente se hizo un trabajo bastante importante con algunas provincias. Por ahí allí ha habido alguna que otra provincia con la que al comienzo costó bastante más y cuando se pudo comenzar en proyectos muy interesantes se terminó la gestión.

- ¿Qué tipo de estrategias comunicacionales fueron necesarias para establecer los roles al interior de los equipos?

Hay cosas que suceden en los papeles y en la cabeza, y hay cosas que en verdad después suceden en la realidad. Una posible es que uno pueda decir 'son estas las líneas de gestión, asigno roles de acuerdo a esto'. Otra posible, 'de acuerdo a los saberes de procedencia, asigno roles en función de ello'. Finalmente, me parece que lo que dio más resultado, más allá de las conjugaciones de unas y otras, fueron dos cosas: el equipo más cercano, es un equipo 4x4, todo terreno. Porque la verdad, lo que nosotros teníamos planteado es un proyecto posible, que nos convocaba, pero muy ambicioso. Tenías que dar cuenta de todas estas cosas. Y, además, cuando uno trabaja con los actores internos de otras áreas o con actores externos, como puede ser Cultura, por ejemplo, o en las distintas provincias también, el rol que uno juega no es el rol del especialista en artes visuales, es el rol del representante de Educación Artística. Así que en eso era todo terreno. Ahora el todo terreno implica también eso de 'el que todo abarca poco aprieta'. El todo es la nada también, es el riesgo. Pero me parece que lo que sí uno va construyendo es que el rol no es el que uno piensa o asigna. El rol es el que propio sujeto se va construyendo, y se construye después de haber ganado confianza y un lugar, se construye a partir de lo fuerte que tenga cada uno. No depositas en el otro acciones o tareas que sabes que no son su fuerte, no porque no lo quiera, no lo son. No pierdas tiempo en realizar cosas que en realidad hay una persona que las sabe hacer muy bien. Entonces me parece que es identificar mutuamente los fuertes de cada uno. Yo recuerdo que hacíamos reuniones de trabajo donde el tema era la asignación de roles. Una vez que se definía quién se ocupaba, ese era el referente, es el que tiene la

autoridad sobre ese tema. Después se podía seguir hablando de cosas, pero creo que los roles se construyen así.

- ¿Cómo fue la articulación con esas áreas/equipos involucradas/os? ¿Y con otras instituciones? (Dependencias ministeriales, organismos del estado y otros). ¿Alguna experiencia que pueda relatar?

Bueno, uno va teniendo más o menos afinidades de acuerdo a las personalidades, eso no lo voy a sacar de la mesa, pero a la hora de construir políticas con las distintas áreas y demás, no es que vamos a hacer amigos. Si después se da, se da. Somos parte de un equipo mayor y sí con intereses que son a veces diferentes. Intereses que debieran ser menores —a veces corren el riesgo de que sean mayores— al interés general que es el de llevar adelante un proyecto político en común. La articulación depende de las áreas. Con algunas fue más fluida. Ahí también han tenido que ver las diferentes conducciones. Viste que yo te dije que el que conduce también da un poco el tono. Bueno, Alberto [Sileoni] era el que nos conducía a todos, y toda esta construcción de la que yo te hablo sí tuvo que ver con aprendizajes previos, claro que sí, pero ahí había mucho de haber aprendido de quien nos conducía, de esa horizontalidad, esa escucha a los aportes de cada uno, ese respeto hacia cada una de esas provincias, eso lo marcaba mucho en cada una de las reuniones. Esta es la base sobre lo que vamos a construir. Yo creo que ahí también, quien fue el secretario de Alberto, Jimmy Perczik, marcó un tono y las distintas directoras de las áreas de Gestión Educativa facilitaron la tarea. Marisa y Delia facilitaron mucho la apertura para el área y las distintas articulaciones.

A ver, qué cosas más allá de las coyunturas... ¿qué era lo que había que establecer con las distintas áreas al interior del Ministerio? Un reconocimiento hacia el área de Educación Artística no como apoyo, porque este era otro de los imaginarios. Entonces con las distintas áreas un poco el trabajo que hicimos, desde distintos flancos, fue constituirnos en la mirada de la Educación Artística como un campo de conocimiento que integraba las políticas educativas de los distintos niveles, modalidades y áreas del Ministerio. Con algunas nos fue más difícil. Con otras fue mucho más fluido. También nuestro reconocimiento a que esos niveles y modalidades tenían intereses particulares. El poder está todo el tiempo presente. Es una tensión, es inevitable. Porque para poder gestionar y construir tenés que tener poder,

sino no hay forma. Como también te podría decir, tenés que tener financiamiento, sino no hay forma.

Hoy cuando hablábamos de la construcción de las políticas, en un determinado momento discutiendo con el equipo, no recuerdo el tema en particular, pero sí recuerdo que estábamos en un punto en ese tema en el cual no podíamos avanzar. Nos encontramos como encorsetados. Hicimos un diagrama en el pizarrón que teníamos, el pizarrón siempre me ayuda a pensar con los otros, y cuando terminé dije algo que ya todos nos habíamos dado cuenta: hay un lugar desde el que no estamos hablando y es uno de los fundamentales, que son los actos resolutivos. Había una solicitud ahí ya, después de haber presentado el primer proyecto donde teníamos que armar el marco del área (estábamos pensando lo que después iba a ser la 111 [Res.CFE 111/10]) y lo estábamos armando, pero no advertíamos el peso de ese documento convertido en Resolución. Y ahí dijimos 'nosotros tenemos que hablar por los actos resolutivos' y ahí dijimos '¿cómo lo vamos a aprobar?'. Jimmy me acuerdo que me decía 'andá a militar esas ideas'. Andá a militar era andá al territorio. Era un gran trabajo. No eran solo los acuerdos con las mesas federales y los representantes. Eran los acuerdos en las bases y los acuerdos con los ministros. Que cuando los ministros leen un documento, lo leen en clave de financiamiento. Como debe ser, entre otras cosas.

El peso que tiene lo comunicacional como acto resolutivo, como estrategia comunicacional y política. Vos fijate que llegamos a construir más de 14 resoluciones. En aquel momento pensamos que íbamos a hacer una sola, la 111. Y después documentos que no tuvieron carácter de resolución como fueron, por ejemplo, las *Recomendaciones para la Formación Docente en Arte*; o las recomendaciones que hicimos más tarde con el INFD y con la Secretaría de Políticas Universitarias, que junto a los distintos representantes de las universidades trabajamos las Recomendaciones de Formación Docente para las universidades.

Digo, cada área tiene su lógica. No es lo mismo trabajar con representantes del universo de las universidades, a trabajar con representantes del universo de los Institutos de Formación Docente, las lógicas que discurren son otras. No es lo mismo trabajar con los distintos niveles. Primaria tiene una lógica, Inicial tiene otra. El INET tiene otra lógica y Cultura tiene otra. Uno siempre tiene deseos de establecer vinculaciones con Cultura y ellos con Educación, porque además pareciera que fuera lo más natural. Ahora las lógicas de

construcción y los intereses son tan diversos, tan distintos. Ellos nos cuestionan a veces, entre las cosas que nos cuestionan, que tenemos unos circuitos burocráticos demasiado complicados. Y a veces nosotros le cuestionamos lo contrario. Esto, ¿dónde está el acto resolutivo? Creo que hay mucho de construcción del propio área. Voy a pecar un poco de injusta. Los que estamos en arte, por formación, tenemos una cosa un poco narcisista. A veces imprescindible, porque subirte a un escenario no es poca cosa, necesitas creértela. Y bueno, ese narcisismo, si lo podemos llamar narcisismo, no lo sé, ese ego pongámosle, a veces nos juega en contra. Y lo que requiere la mirada desde la Educación justamente no es la producción propia, es cómo construís con el otro. Entonces, esa alteridad, como se podría decir académicamente, es fundamental. El artista podría decir 'bueno, pero nosotros construimos con el público'. Pero el público juega otro rol, hay otra relación. En realidad, es el artista el que se alimenta de lo que le devuelve el público. El docente también, pero no es el docente, es como construís reconociendo que vos estás con otro que es distinto, pero en el que además te identificás. Y donde vos tenés una responsabilidad muy diferente, porque vos tenés la responsabilidad de enseñar, que el otro pueda aprender en las mejores condiciones y ahí, en ese instante, se juega el destino de una generación, en parte. No quiero ir hacia lugares de tanta envergadura, pero sí de alguna manera se juega el destino. A veces, cuando los docentes dicen 'bueno, pero nosotros no tenemos poder'... y cuando se le transmite a un estudiante que no tiene el suficiente talento para continuar los estudios y ese estudiante deja de estudiar ¿qué es eso sino haber intervenido en la configuración del destino de ese estudiante? Entonces digo, en Educación se dan otras cosas. Hay miradas sobre una misma realidad muy distintas. Pareciera que nos estuvieran vinculando de una manera natural y las miradas a veces de los propios campos y de un mismo problema, o de una misma propuesta, son tan diferentes... todo lo que hubiéramos querido hacer con Cultura no lo supimos poder hacer. La única experiencia que tuvimos, extraordinaria, fue la de *Cajita de Música* con Juan [Falú]. Pero ahí Juan había construido un equipo propio, horizontal. Juan además tiene un trabajo muy fuerte como docente y su equipo también, entonces pudimos encontrarnos y llevar adelante una tarea que fue extraordinaria.

- Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos entre los actores que forman parte del entramado relacional de las organizaciones. ¿Recuerda

algún conflicto que pudo ser o fue un obstáculo para la gestión institucional? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

Tomo lo del INET, pero yo no lo miro como una situación conflictiva sino de un gran aprendizaje, de un enorme aprendizaje. Tal vez porque se haya conjugado ahí la presencia de quien conducía, María Rosa Almondoz y de otros colaboradores de ella. Una persona muy inteligente, extremadamente formada y conocedora como poca gente he visto de su área. Lo primero que creo que hay que decir del INET —entonces digo los respetos y los reconocimientos mutuos— es que venía golpeado, muy golpeado, por las políticas de los 90. No por nada una de las primeras leyes que se construye es la Ley de Educación Técnica Profesional que, entre otras cosas, sus propósitos eran poner en valor las escuelas técnicas en un país que quería reindustrializarse y se le otorgó un financiamiento muy importante. Y veníamos de instituciones que, si no eran de Formación Docente, eran del INET. No solo instituciones del Nivel Superior, también instituciones del Nivel Secundario, el proyecto que quedó muy fuerte, arraigado, de lo que se quiso llamar como Polimodales. Había titulaciones muy forzadas que habían tenido que formularse, casi de manera coercitiva, como *Auxiliar Bailarín Ciclo Básico*, muy extraña. Claro, María Rosa protestaba porque ella decía en su lógica 'qué tenemos que ver nosotros con las zapatillas y el tutú'. Y tenía razón, un disparate del sistema. Entonces acordamos finalmente, después de muchas charlas, con ella y con sus colaboradores, que lo que podía estar en acuerdo con el INET eran aquellos perfiles tanto de Secundaria como de Superior que fueran verdaderamente técnicos, como si yo te dijera *Técnico en Sonido*. La contraparte era, no solo del INET. Son de Artística con una modalidad relacionada al INET. Y eso lo entendieron. Después de mucho hablar y mucho transitar. Y la verdad quiero decir que cuando terminamos de formular lo que fue después la 179 [Res. CFE 179/12] que es toda la definición de la Secundaria de Arte y de sus tres tipos, María Rosa fue la que más le puso fichas a eso. A tal punto que, en la Resolución de Planes de Mejora —que son muy apetecibles por muchas instituciones porque los montos son importantes, o eran importantes, no sé en este momento— nos convocó para que pusieramos la letra de lo que se relacionaba con las instituciones de arte, tanto de Superior como de Secundaria, y para la evaluación de los Planes de Mejora. De hecho, muchas instituciones accedieron a esos Planes de Mejora y pudieron realmente llevar adelante proyectos muy interesantes. Así que con el INET fue de

un gran aprendizaje en esto, en entendernos las lógicas. Porque también lo que definimos —esto fue hasta finales de la gestión y quedó como una de las deudas— que lo que ellos consideraban de una Formación Artística no mediada por la concepción de la Educación Técnica, iban a obtener otras vías de financiamiento.

Algo importante era el financiamiento. Lo que tenía que ver con las capacitaciones y producción de documentos con el resto de las áreas, provenía del financiamiento destinado a esas áreas. Pero era un financiamiento dirigido a Educación Artística. Y después los financiamientos a las instituciones para llevar adelante proyectos, tenían que ver con la figura de Planes de Mejora. Los financiamientos para Educación Secundaria, o sea para lo que eran las Secundarias de Arte, estaban divididos en dos fuentes. Una que provenía de un financiamiento especial de Educación Artística y otro financiamiento que provenía del INET. Los de Superior eran Planes de Mejora del INFD, para la Formación Docente, y quedaban los financiamientos de llegada directa a las instituciones. Los financiamientos para el resto de la Formación Específica, tenía que ver con un Plan de Mejora directamente relacionado con Educación Artística. El comienzo de esto fueron los Centros de Producción Multimedial (CPM). Tuvimos que pensar una política de inversión que, como era la primera política de inversión que iba a tener Educación Artística, tuviera un impacto en todas las instituciones, independientemente del nivel y de la modalidad, en Formación Específica y que sea homogénea. Esto también fue una decisión, si emitíamos los dineros directamente o llevábamos el Centro Multimedial directamente. Optamos por esta segunda propuesta, pero en realidad fue una decisión junto con todas las jurisdicciones, porque no en todas podían conseguir los materiales y finalmente iban a tener que comprarlos en Buenos Aires. Y quedó una resolución ministerial donde se creó la línea para el Financiamiento Específico de Educación Artística. Después de la política de los CPM, la idea era que cada institución recibiera su Plan de Mejora. Resalto esto porque había una claridad en todo. La gestión, las modificaciones, los cambios, no se pueden llevar adelante si no es con presupuesto. Que podía invertirse más, se podía invertir más y había que seguir luchando, pero fue la primera vez que como área obtuvimos financiamiento. Después hubo otro tipo de financiamiento destinado a publicaciones, materiales, libros. Hubo títulos relacionados con Educación Artística.

Conflictos y tensiones, te mencioné algunas... por ejemplo del lugar y de la envergadura de la Educación Artística al interior del ministerio. Hubo una tensión importante y se mantuvo durante un buen tiempo, los primeros años estuvo. Y después... si yo tuviera que pensar en conflictos y tensiones... eso tuvo que ver con posturas ideológicas. Es la que primero recuerdo, por eso te hablo de conflictos ideológicos, ni siquiera te hablo por poder, aunque se esconde ahí, pero ideológicos... y que tuvo que ver con la construcción de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP). Cuando comenzamos a trabajar, uno de los antecedentes del trabajo en Artística fue la construcción de los NAP para el Nivel Inicial y para el Primer Ciclo de Escuela Primaria, para lo cual el área curricular —que era de quien dependía esta tarea— había convocado a todas las provincias en sus mesas federales. Nosotros habíamos tenido alguna experiencia allí, cuando como gestión de provincia de Buenos Aires habíamos participado en la construcción de los NAP del Primer Ciclo. Y allí se produjo un conflicto porque la línea de trabajo era una línea que remarcaba una Educación Artística basada en lo que se llama las perspectivas o los enfoques más expresivistas, que hay toda una tradición sobre eso, y que entendía o no dejaban de recuperar la idea de los años 60 de la Educación Artística como un área de apoyo a las áreas consideradas nodulares. Ahí hubo un conflicto de quienes fueron en representación de la Provincia de Buenos Aires, porque además se mantenía una fuerte presencia de música y de plástica, entendida como plástica y no como artes visuales; teatro también estaba y una menor presencia de lo que sería la danza o expresión corporal. Cuando ya debemos participar del proceso de construcción de los NAP para el Segundo Ciclo, ya como Coordinación Nacional, esto continuaba y entonces ahí había una tensión desde el inicio. Esto puede entenderse como muy técnico dicho así, porque parece una postura académica, pero en verdad estas posturas académicas traducidas a lo que sería la implementación, o la estructuración curricular, o el desarrollo curricular, más la enseñanza y el aprendizaje del arte en el aula, se traducían en un área decorativa, prescindible, por lo tanto, no obligatoria por más que lo diga la ley y de poca carnadura. Así que en realidad esas discusiones académicas en el fondo eran discusiones políticas. De una mirada a veces más puesta en el docente, que eso pasa mucho en las construcciones curriculares, que en las necesidades de los estudiantes. Bueno, así que poder introducir o hacer un viraje sobre esto, que significaba un viraje de 180°, no fue nada fácil. Además, los interlocutores tampoco eran fáciles, no

nos facilitaban mucho el tema. No se resolvía únicamente con sentarnos a explicar cuál era la mirada. Como los interlocutores no tenían otros conocimientos del arte sino sobre esas ideologías, entonces se hacía mucho más difícil. También ellos estaban sustentando esas miradas y tenían una idea que nosotros estábamos pensando una Educación Artística para artistas, porque efectivamente en la Escuela Secundaria uno no está formando artistas, pero está trabajando con arte y sobre esos lenguajes, entonces no es solo la expresión por la expresión misma o para liberar deseos y las necesidades expresivas de los sujetos. El arte es liberador sí, pero para que pueda ser encauzado. En todo caso, si entendemos el arte como un instrumento de liberación, que no lo voy a negar, pero desde el punto de vista educativo y pedagógico tenés que pensar cómo encauzas una tarea que implique enseñanza y aprendizaje, que le permita al sujeto esas liberaciones. En el fondo lo que discutíamos es que el expresivismo llevaba en sí mismo, aun a veces sin querer, a una negación de la enseñanza. Por lo tanto, a una negación de que alguien puede aprender, entonces un refuerzo del talento. Ese era el mecanismo y era lo que discutíamos. No había manera y eso sí llevó a un conflicto. Pero que era un conflicto que tuvo una buena salida. Un día yo tenía que estar en una provincia y había una nueva Mesa Federal para la construcción de los NAP. Ya había estado la primera, se habían producido algunos debates, pero que no se había llegado a ninguna definición. Yo tengo toda una jornada de trabajo en esa provincia y cuando termino la jornada me llaman por teléfono que se había armado un gran escándalo en el famoso 'Galpón de la Educación' [Galpón de la Reforma, Palacio Pizzurno], con riñas, discusiones subidas de tono y hasta gestualidades bastante violentas, porque se había tomado la decisión un poco unilateral de aprobar unos propósitos para el Segundo Ciclo que estaban marcados sobre esa línea que discutíamos. Ahí había docentes, estaba el equipo de la Coordinación, docentes universitarios que habían sido convocados para que expusieran su mirada y había docentes del resto de las provincias. Había una minoría que mantenía la mirada sobre estas ideas más expresivistas y una gran mayoría que no, entre ellos, docentes de las Universidades. Entonces cuando se encuentran con una definición sobre propósitos que no compartían, se armó, justamente porque había sido también una decisión inconsulta. A tal punto fue, que el Ministro de ese momento, que era Juan Carlos Tedesco, tuvo que intervenir, apaciguar el clima y pedir que no se peleen. Así que cuando regresé, hablé con la gente del área curricular, tuve una charla con ellos. Se reconoció

también que desde el punto de vista de la estrategia política no había sido lo mejor y que se requería de más tiempo para consolidar la definición que se estableciera. Creo que eso fue también un aprendizaje tanto para el área curricular como para nosotros. Por eso te decía que era por posturas ideológicas muy fuertes. Eso como conflicto. Porque a ver, también veníamos de prácticas de gestión en materia de Educación Artística, en donde las definiciones curriculares, eran definiciones que elaboraban y pensaban algunos para que ejecutaran otros. Que es una modalidad muy frecuente en planificación y en política, es una modalidad mecanicista que viene del positivismo. O también de algunas políticas desarrollistas, pero con un tinte más puesto en una mirada en la que hay alguien que planifica y hay alguien que ejecuta. De ahí que esté tan arraigada la idea del docente cuando dice 'me viene de arriba', lo que denuncia es esta lógica. Y yo la verdad no diría que nosotros revertimos esa lógica, que es histórica, porque de hecho intentamos hasta el cansancio —y no nos cansamos nunca— de que las distintas jurisdicciones pongan en debate los documentos. Porque ¿cuál era el circuito? que también lo tenía el área de Curriculares, era un circuito que se trabajaba como primer ideario en una Mesa Federal con distintos actores de las provincias —con los coordinadores digamos—, luego se establecía el primer borrador, se enviaba a las provincias —a cada uno de los coordinadores— y la provincia debía enviar esos documentos a todas las escuelas involucradas. Luego, todos los aportes de esas escuelas iban a las provincias y las provincias enviaban esos aportes. Esto no siempre está bien aceitado y muchas veces se hace difícil llegar a cada una de las escuelas de las provincias. Hay provincias que las tienen más complicadas que otras. Pero acá el problema que había era que ese circuito, que era más que razonable, no iba a los Coordinadores de Artística, iba a los Coordinadores de Curriculares, y ellos reproducían no a todas las escuelas y a los especialistas en arte, sino a algunas escuelas más representativas del nivel, lo cual no estaba mal, pero como se había constituido la Coordinación de Artística y estaba la mesa de Educación Artística, los representantes que iban a las Mesas Federales de Currículum no eran ya representantes que definían las Áreas Curriculares, sino eran los representantes que definían los Coordinadores de Arte. O sea, los que iban como representantes eran profesionales de arte. En el otro caso, por ahí podía haber un docente que no necesariamente era de arte. Y entonces, claro, lo que no se había advertido es que los interlocutores con los que estaban trabajando ya no eran los mismos, se iban a dar

discusiones fuertes acerca de, ya no las metas educativas, sino de fondo, acerca de lo que era la Educación Artística. Y tampoco se había previsto que nosotros como Coordinación nos ocupamos de invitar a representantes de las Universidades. Por eso creo que hubo ahí un gran entendimiento, haber reconocido que, aunque gustara o no gustara, había una Coordinación de Educación Artística y era vinculante. Por eso digo que el conflicto fue positivo, porque en las charlas que posteriormente tuve, se reconoció que había una realidad diferente. Después está esto otro, que es un tema de la gestión, que es que vos convivís con los conflictos. Si querés modificar cosas siempre vas a estar con tensiones. Tensiones que son históricas... Cuando querés cambiar algo, algún interés afectás. Me parece que ahí el punto está, como parte de las políticas de la gestión, en leer qué intereses se están trastocando en la propuesta que estás presentando. Y ahí hay que evaluar, en función de esta propuesta ¿vale la pena modificar culturas que están muy arraigadas en las comunidades y que son históricas? O ¿hay que reconocerlas y tomar alguna diagonal? Y después creo que hay que elegir con quién uno va a dar la batalla. No siempre es posible eso, pero en la medida de lo posible... Esta batalla había que darla porque si no era un obstáculo por el cual no hubiéramos podido luego modificar la Secundaria de Arte, ni ninguna otra cosa.

Me acordé de otro... Hay una idea muy arraigada, histórica, que es suponer que para la Formación Artística de Nivel Secundario y de Nivel Superior, son necesarios los ingresos por exámenes, que hay que evaluar y que esto debe ser selectivo. Eso es lo que llamamos nosotros un paradigma selectivo de la Educación Artística. Está aceptado y está legitimado. No voy a discurrir por ahí, pero esos son principios fundantes y que están legitimados aún en sectores que uno podría llamar más progresistas. No es que esto es solo un pensamiento de derecha o de la academia más conservadora. Entonces cuando algunas instituciones defendían los exámenes de ingreso... inclusive yo recuerdo defensas de exámenes de ingreso ya no a la Secundaria, sino a circuitos donde los alumnos ingresaban a los 4 años. Entonces uno interrogaba ¿en qué consisten? ¿Qué es lo que miden? ¿Qué es lo que evalúan? Y la respuesta es 'el talento'. Más o menos todas las respuestas conducían a lo mismo. Bueno, pero ¿cómo definís el talento? ¿Qué es el talento? Por ejemplo, en un niño que está aprendiendo a hablar... 'el escape de aire para cantar'. Pero además se trata de instituciones que son muy reconocidas y valoradas por las comunidades. O ¿cómo definís el

talento para el ingreso de un adolescente o un preadolescente de 12 o 13 años? Bueno 'que toque una sonata de Mozart'. Pero ¿cómo hizo para aprender a tocar una sonata de Mozart? 'Y bueno, no sé'... No quiero llevar a un orden más académico y específico, pero sí lo que quiero llamar la atención es que esto está muy arraigado, muy aceptado y legitimado. La pregunta es ¿tiene sentido? Y lo que te va a posibilitar tomar un camino u otro en gestión es la pregunta de ¿tiene sentido en este momento ir a un cambio tan radical? O ¿la sociedad o ciertos sectores sociales han aceptado esta realidad y esto tiene que estar conjuntamente con otras opciones? Bueno, nosotros tomamos esa diagonal. Después por ley es cierto que no pueden, pero existen. Sobre finales del 2015, Adriana Puigross siendo diputada, terminaba su período, consigue que se sancionara una ley por la cual se modificara el artículo de la Ley de Educación Superior respecto de los tipos de ingresos selectivos definiendo que las universidades tenían que ser gratuitas y de ingresos irrestrictos, que la única condición de ingreso debía ser el título secundario. Y por la época, en ese mismo momento, un diario como Página 12, que uno nunca diría que es conservador, saca una nota celebrando esa ley, pero al mismo tiempo diciendo —se hacía cargo el autor de la nota— que la Educación Artística requiere de experiencia previa. Es toda una discusión que no está agotada. Y qué es lo posible también. Porque uno tiene en todo caso una verdad muy parcial.

Después, conflictos también en la implementación de las políticas. Porque uno puede generar ciertas políticas, pero después la implementación tiene sus bemoles. Yo recuerdo también, una de las primeras Secundarias de Arte que se crean nuevas, en la provincia de Jujuy, en un barrio muy humilde. Estábamos todos muy contentos y la comunidad también, celebrando esa creación, en ese barrio. Entonces al poco tiempo me entero que no estaba funcionando muy bien. El Coordinador pide ayuda. Al poco tiempo me refiero al año. Entonces nos vamos a la escuela, para ver qué estaba pasando. Una escuela nueva, con edificio nuevo, totalmente equipada, muy cálida, con profesores que tenían unas ganas de trabajar increíbles. Y el problema del cual se derivaban muchos otros problemas, era que su directora, que le faltaba poco tiempo para jubilarse, había pedido por conveniencias personales el pase a esa escuela. Y la verdad que el perfil de esa directora no daba para esa escuela porque, entre otras cosas, protestaba por 'el elemento'—así lo llamaba—, 'el elemento que concurría a esa escuela'. Entonces se habían sucedido una serie de problemas graves, por lo cual la escuela se había tornado expulsiva. Y en lugar de ser convocante para

los estudiantes de ese barrio, los estudiantes de ese barrio ya estaban diciendo, al año de su creación, que esa escuela no era para ellos. Porque la directora entendía que debía ir una población mejor. Entonces, bueno, los sistemas de acceso a la docencia y de accesos a determinados cargos de las provincias, a veces también tienen estas dificultades. Sucedió y existía un proyecto que bregaba todo lo contrario, en el cual se había invertido mucho dinero, se estaba desvirtuando y perdiendo. Se hicieron algunos cambios después. En el último tiempo me enteré que estaba mucho mejor la escuela, no sé ahora, pero bueno, eso era un obstáculo.

- ¿Cómo fue la estrategia de comunicación general definida institucionalmente?

Eran múltiples. Las vías formales eran todas respetadas como tales. Mucho mail, pero nunca de uno a uno, nunca informal. Era un instrumento de la formalidad del sistema. Todos los pasos y los procedimientos normativos, formales y demás de lo que era la comunicación, eso estaba institucionalizado. Después la comunicación con los distintos actores jurisdiccionales era una comunicación directa y no era menor. Teníamos plena libertad para comunicarnos, por lo menos hasta los que fueran pares, los Coordinadores. Y esto de manera telefónica o más directo. Después éramos más orgánicos cuando se necesitaba comunicarse con actores que tuvieran un peso institucional en las provincias; es decir, Secretarios, Subsecretarios, ni hablar de Ministros. Con eso éramos muy cuidadosos, avisábamos antes la necesidad, intentábamos no perder esa organicidad. Por cuidado también de las relaciones. Con relación a la prensa, lo mismo. Cuando había un pedido de información de prensa, bueno, primero nos dirigíamos a la Secretaría o al Ministro, y por supuesto a la Dirección de Prensa. Porque cuando se habla hacia el exterior, se habla en representación de una política. Lo mismo cuando tuvimos un pedido de informes de la Cámara de Diputados, porque querían llevar adelante una ley por la cual en todas las escuelas hubiera folclore, la materia folclore. Eso fue muy trabajado con la gente del Ministerio y la verdad que, en la Comisión, en la charla y en la exposición que hicimos, todo lo que había no inhabilitaba que las provincias pudieran realizar esto, estaba previsto, porque habíamos llevado adelante una serie de acciones y estrategias que tenían que ver también con sumar una mirada de lo popular y lo folclórico cuando planteábamos una Educación Artística inclusiva, latinoamericana, contemporánea, popular. Bueno, ahí se

trabajó mucho y fue un ida y vuelta muy rico. Porque sé que en algunos momentos y en algunas políticas generales de gestión, por ejemplo, en este momento, no se permite la comunicación hacia el exterior directa. Eso es un gran obstáculo que ocurra. Nosotros nunca lo tuvimos de esa manera, sí el cuidado como te decía. Éramos orgánicos, muy orgánicos en eso, para evitar crear problemas. Pero después para llevar adelante políticas, era muy del diálogo directo. Por ejemplo, lo que te mencioné de algunas cosas de cómo construimos la Secundaria de Arte. Cuando nos dimos cuenta que ahí había un problema muy complejo, que había que desanudar, nos recorrimos cada una de las provincias y hasta las escuelas. Fue muy cuerpo a cuerpo.

Aspecto político-institucional

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN? ¿Y de las modalidades en general?

Sin duda la nueva ley coloca a la Educación Artística en un lugar estratégico. Nosotros eso lo desarrollamos como parte de los fundamentos de la Resolución 111/10. ¿Por qué lugar estratégico? Bueno, un poco lo que hoy yo hablaba... esa ilusión que se tuvo en los años 90 con la Ley Federal, cuando parecía que hubiéramos tenido un lugar distintivo como Régimen Especial, cuando era todo lo contrario. Hay varios elementos que tiene la Ley de Educación Nacional que te dan cuenta de ese lugar de jerarquía al mismo nivel que el resto de las modalidades y niveles. Uno es que aparece dentro de los principios de la ley. Eso ya indica algo. El segundo es que tiene un capítulo particular dentro de lo que es la llamada Educación Común. Pero tiene una particularidad que yo siempre resalto. Cuando la ley habla de los niveles y de las ocho modalidades, cada una de las modalidades tiene un inicio a su desarrollo del artículo que dice, por ejemplo, “Educación Especial es la modalidad de la educación que se relaciona o que se vincula con tales niveles...” Todas se enuncian de esa manera. Aún la Educación Técnica. Cuando habla de Artística, es la única que se inicia diciendo “La Educación Artística comprende” y esto es porque no es únicamente una modalidad a efectos de la implementación de la ley, es una posibilidad de entenderla entera como una modalidad. Porque además uno se puede reconocer en esa definición que hace la ley de modalidad. Pero es tan compleja porque abarca todos los niveles y modalidades que

era difícil poder enunciarla de esa manera. Es una ley que la reconoce en toda su complejidad porque la reconoce en esos tres artículos, donde dice que “comprende las clases de arte de todos los niveles y modalidades”. Después dice “la modalidad de Artística en el Nivel Secundario” efectivamente como una orientación y luego la Formación Artística Profesional, tanto para la formación docente como para la formación de artistas, fue clave en la ley para que se comprendiera esa complejidad y para que además se entendiera como parte de la educación obligatoria. Y es además el puntapié para que después pudiéramos, en las reglamentaciones de esa ley —las resoluciones son eso— todavía más confirmar que la Educación Artística es un derecho. Si tuviera que sintetizar todo lo que hicimos o cuál fue el principio por el que desplegamos, con aciertos y con errores, lo que hemos hecho ha sido bajo ese principio, entenderla como un derecho.

- ¿Qué resultados puede destacar de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional?

Alberto [Sileoni], en aquellas primeras reuniones, dijo para mí algunas cosas claves. Y él cuando nos convocaba a pensar políticas, nos decía que teníamos que pensar cuál es la huella que queríamos dejar. En una de esas primeras reuniones, yo le pregunto ‘bueno ¿y vos que estás pensando? ¿Por qué me estás convocando? ¿Qué querés que ocurra? Y dice ‘Yo creo que de acuerdo a lo que he visto que sucede con la Educación Artística y lo que yo veo en los jóvenes es que hay una vinculación con el arte muy estrecha. En el mundo en el que viven está muy presente el arte y la escuela no puede dejar de decir algo sobre eso’. Y dice ‘A mí me parece que como viene la historia de la Educación Artística, hay que crear una identidad acorde a estos tiempos y hay que institucionalizarla, no está institucionalizada. Existe, pero no está legitimada como tal’. Esas fueron como parte de las ideas macro que intentaba transmitir, porque me pareció eso muy fuerte. Y yo no sé si logramos institucionalizarla en tan poco tiempo, que en tan poco tiempo tal vez no sea posible, pero yo creo que sí sentamos las bases de esa institucionalización y de esa identidad de pensarla no como el espacio de la descontracturación, de la liberación por la liberación misma, sino como un espacio de construcción que sin ella hoy no se puede entender la realidad. Por eso es que también fue parte de nuestras fuentes para la construcción de los fundamentos de esa resolución 111/10, la Ley de Medios. Todo lo que

está mediatizado, está mediatizado por imágenes y sonidos, que lo podemos entender de un modo artístico o no, pero que el arte tiene mucho que ver en esto y en la comunicación de lo que se dice, eso sin lugar a dudas. Entonces en términos de logros creo que fueron esos, sentar las bases de una institucionalización de una Educación Artística como derecho y creo que dejamos una huella también. Aun cuando la gestión sucesiva y lo que estamos transitando es muy oscuro y puedan inclusive hacer caso omiso a las resoluciones que no se han derogado, porque se tendrán que derogar habiendo otra resolución que no hemos estado viendo. Lo que sí hemos estado viendo es la ausencia de la Coordinación. Pero el modo de construcción de esas resoluciones, de la idea del diálogo y del consenso, eso me parece que ha quedado al menos como una estela.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por las Coordinaciones provinciales de esta modalidad? ¿Qué resultados puede destacar de alguna/s jurisdicción/es?

Sin duda ahí el mayor logro, creo, a nivel cuantitativo fueron las 300 escuelas que se crearon en el país. Y después bueno... siempre voy a recordar Casira. Casira, es un pueblo de alfareros que está a 200 metros de Bolivia y con 400 habitantes, donde concurren chicos de Casira y de otros pueblos vecinos. Ellos decían cuando nos encontrábamos, que cuando tenían contacto con otros chicos de sus edades, de otros lugares, se sentían un poco discriminados porque decían 'ahí van los alfareros'. En cada casa hay un horno de barro. Y el director de la escuela, Enrique, decide optar por una Secundaria de Arte con especialidad orientada en Artes Visuales - Cerámica, porque la escuela en Casira es un centro de referencia para todo. Él decide hacer esto porque veía que llegaban los camiones cargando la cantidad de producciones y de cerámica que tenía el pueblo, que las compraban por dos pesos y después las vendían por mucho dinero en otros lugares. Y que faltaba ahí un trabajo más de conciencia de trabajo, formativo sobre la producción y la comercialización, pero que además las nuevas generaciones ya no querían seguir el destino de ser alfarero y estaban necesitando también otras armas que estaban dando, en este caso, las Artes Visuales. Y entonces, él comienza a hacer todo un trabajo en la escuela de modificación. Tienen los materiales del Centro de Producción Multimedial. Cuando vamos a la inauguración, nos reciben con el rito de la Pachamama, tenían su cultura. Las chicas y los

chicos como cualquier chica o chico que puedas ver por acá, lo que decían es 'cuando vamos a San Salvador no nos dicen ahí van los alfareros, nos dicen ellos tienen el Centro Multimedial ¿cuándo vamos a tener nosotros el nuestro?' Ahí es entonces que pasó algo.

- ¿Y los aspectos que quedaron pendientes o que faltó tiempo para que se consoliden?

Bueno, por supuesto uno deja deudas. Quedó una resolución de lo que era la Formación Artística para la Industria Cultural (FAPIC). Que esto fue algo que construimos a partir de unas charlas con la gente del INET. Quedó la concreción de los Planes de Mejora para las Escuelas de Arte que está. No sé si deuda, pero esto que hablábamos hoy, las políticas adentro de las instituciones y de las aulas, se ven después de mucho tiempo. Y te decía que todavía estamos viendo en la Universidad los estertores de la Ley Federal, con algunos cambios por supuesto, pero todavía están. O si yo tuviera que pensar en deuda, a lo mejor, a veces digo ¿hubiera sido posible alguna estrategia que calara más en profundidad en las culturas institucionales? No sé. Pero bueno, fueron 7 años, está bien. Después, en realidad, no creo en esta cosa de 'vamos a volver', en realidad tienen que ser otros y tienen que ser mejores. Y sobre lo que ocurrió, debemos tener que haber aprendido y pensar en otras políticas que estén más orientadas sobre todo a los jóvenes y los adolescentes, en un mundo que es muy complicado para ellos. Y después por todo lo demás tengo un enorme agradecimiento y un gran orgullo de haber pertenecido a un gobierno y a una gestión, con todas las personas con las que estuve y me llevé bien, y con las que no me llevé bien también.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

En realidad, son tiempos muy difíciles, son tiempos oscuros. En materia de Educación Artística en particular con simplemente decir que la Coordinación Nacional ya no existe está todo dicho. No existe porque además como política educativa a este gobierno no le interesa. Y porque si nosotros hablamos de Educación Artística como derecho, las corrientes y las tendencias sobre las que nosotros trabajamos confrontando, que era la Educación Artística selectiva, bueno, hoy más que nunca se está haciendo carnadura. En materia de Educación en general no hace falta decir demasiado. Yo recuerdo un primer acto

del entonces ministro Esteban Bullrich que pasó casi desapercibido, creo que fue después de lo que ellos hoy declaman como Declaración de Purmamarca, en su inicio de la gestión. Yo digo que pasó desapercibido porque para mí escuchar una cosa tan brutal... creo que lo que nos deja es absorto ante tal brutalidad... cuando dijo 'vamos a hacer la revolución educativa' y 'vamos a hacer la campaña del desierto no con la espada sino con la pluma', o algo así. Es brutal. Bueno, es lo que están haciendo. Estoy ahora trabajando porque salieron los nuevos diseños de Primaria de la Provincia de Buenos Aires... porque ¿cuál es la estrategia que vienen tomando en materia educativa? —y creo que en el resto también—, no modifican leyes, no modifican resoluciones. Tienen una estrategia muy inteligente que es modificar en el interior. Entonces, si queremos mirar Educación Artística, no modificaron la ley ni las resoluciones. No hay Coordinación. No modifican la Ley de Educación Nacional ni la Ley de Financiamiento, pero no hay paritarias. Volvemos entonces... ¿cuál fue una de las razones de la Ley de Educación Nacional? Bueno que Filmus [Daniel Filmus] junto con Néstor se habían encontrado con una fragmentación del sistema educativo en 24 sistemas. Era necesario volver a cohesionar. Y no lo podés hacer si no es a través de una ley. Y no lo podés hacer si no es a través de un Estado fuerte. Bueno, la ausencia de paritarias lo que hace, entre otras cosas, es colaborar en volver a tener un Estado fragmentado, ausencia del Estado. Entonces yo te decía estoy mirando y analizando los nuevos diseños de Primaria que no modifican la Ley de Educación Provincial, y entonces qué ves entre otras cosas, que en las cartas del Ministro y del Subsecretario hay una ausencia fundamental: no está la palabra Estado. No está la palabra derecho, o está dicha de una manera muy liviana. Y cuando vas a leer cuáles son las propuestas de enseñanza, me parece estar leyendo aquellos lineamientos curriculares de la década del 70, que eran un desglose de objetivos, de lo que se llama la planificación por objetivos, conductuales. Una mirada de un gran retroceso. Bajo una inteligente estrategia que ya ocurrió con la Ley Federal, es decir que no es una estrategia nueva, que es una política marcadamente conservadora, bajo un discurso aparentemente progresista. Por supuesto que quién se va a negar a pensar lo que es una educación por proyectos o por solución de problemas, que en realidad son métodos y no son nuevos, son de principios del S. XX. Son métodos que dieron lugar a toda una línea de la Educación y que en su momento fue revolucionaria comparativamente con la de la tradición aquella de 'la letra con sangre

entra'. Bueno, puedes decir vamos a trabajar por proyectos, pero terminar haciendo una enseñanza absolutamente conductual, mecanicista, de estímulo-respuesta. Hay ausencia del concepto pensamiento crítico. En esto estamos. Ahora este país ha pasado por cosas similares, pero yo no creo que la historia se repita tal cual. Si se repite, yo digo, a veces se repite peor. Pero me parece también que es un momento de mucha reflexión, de mucha docencia, de mucha tranquilidad, de mucho de no enojarse, y de mucho de seguir construyendo desde el lugar en el que cada cual esté. Militándola. Creo que este país tiene una historia educativa por la cual fue referente y que las historias no se destruyen.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Miembro de equipos intermedios jurisdiccionales – 1

Directora provincial de Educación Artística

Aspecto comunicacional

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?

Fue un gran trabajo porque se conformó desde cero tanto la Coordinación como la Dirección, no solo de Educación Artística sino de las demás modalidades. Asumo como parte del equipo que se conformó en mayo de 2010 y comenzamos todos a planificar, a hacer un mapeo de la situación, un relevamiento de datos para ver desde donde planificar el fortalecimiento de la Educación Artística que era la idea con la que nosotros llegamos al ministerio y que a su vez desde el equipo de la Coordinación Nacional se proponía como grandes motores de ese impulso de renovar, fortalecer y ampliar la Educación Artística dentro de la educación obligatoria.

- ¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?

Mi rol fue el de armadora, el de conducción como Directora del equipo. Comenzar justamente a pensar, a armar el equipo para ver cómo llevar adelante estas políticas públicas que queríamos implementar en la dirección. Por lo tanto, mi rol fue pedagógico, pero también operativo.

- ¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os? ¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más?

Hubo mucha articulación porque estábamos todas las áreas en el mismo edificio. Sobre todo, entre las modalidades que dependíamos de la misma Dirección. En algunos casos fue natural, buena, y en otros costó más. Hay ciertas cuestiones de egos, también de territorialidad, en general en los niveles que tienen más antigüedad dentro del ministerio, como eran Primaria, Secundaria y Superior. Pero con el nivel que más trabajábamos articuladamente fue siempre con Nivel Secundario porque era con el nivel que íbamos a crear las escuelas Secundarias de Arte. Ellos estaban muy interesados de que así lo hiciéramos y nos facilitaban esa articulación. Nos costó un poco más con Nivel Superior y con Nivel Inicial. Inicial es un nivel que tiene una tradición bien especialista de la Educación Artística y si bien ellos dicen dar todos los lenguajes y dar saberes correspondientes a todos los lenguajes, por eso nuestra intención desde siempre fue trabajar con ellos para hacer ver que si bien trabajan en los lenguajes artísticos nunca están dados por especialistas y están dados desde otra mirada, no desde el arte, sino desde el juego o los saberes subsumidos dentro de otras áreas. Y en Nivel Superior también costó mucho porque es un nivel que está conformado por docentes y especialistas de grado, posgrado; veían también a la Educación Artística como un campo disciplinar complementario, no específico del nivel, entonces también tuvimos que hacer un trabajo particular con Nivel Superior para que pudiéramos intervenir, tanto en los diseños curriculares que se estaban conformando de las carreras docentes de arte como en las problemáticas propias de los Institutos del Nivel Superior de Arte que hay en las provincias.

- ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo?

Esos procesos fueron intensos, buenos, dieron resultados y, por ejemplo, con Nivel Inicial, nuestra intención era trabajar todo el tema de la producción de sentidos de las imágenes y de las canciones que se cantan en Nivel Inicial. Comenzamos un proceso de intervenir en lo que se llama la capacitación anual, que es un programa de formación en servicio que tiene el Ministerio de Educación de Chaco para trabajar la producción de sentidos y los lenguajes artísticos. Fue un trabajo constante y anual, que perduró en el tiempo y hasta el día de hoy lo seguimos haciendo, por ejemplo, con asistencias técnicas una vez al año con directivos y docentes, de todas las regionales del Nivel Inicial para reforzar esta temática, y ellos mismos nos piden talleres año a año. En Nivel Primario y Secundario también, pero donde

más nos interesaba hacer este trabajo era en Nivel Inicial, que no admiten, no tienen cargos de artística, pero sí tienen en su currícula elementos constitutivos de los lenguajes.

-Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

Con los docentes, que tienen una fuerte resistencia a los cambios, más por cuestiones individuales, les cuesta trascender lo individual para comprender lo colectivo. Creo que con Nivel Superior fue la mayor conflictividad porque realmente el que se creara una Dirección de Educación Artística fue una novedad para todo el mundo, pero fundamentalmente para ese nivel, que tenía como práctica comandar, dirigir, las acciones del Ministerio desde su rol de formador de formadores, y que apareciera alguien que mirara esa tarea, ese trabajo, que se cuestionara, propusiera, creó algunas tensiones que en algunos casos tuvieron que intervenir autoridades superiores, concretamente el Ministro o Secretarios, porque había una tensión, unos celos, una competencia bastante tensionante entre el Nivel y la Dirección de Artística, que también quizá tenga que ver con las personas. Pero realmente nosotros no cuestionábamos las personas sino el que ellos intervinieran en un área para la cual no tenían competencia pedagógica como era organizar incluso bienales de arte para los institutos con otros criterios que no tenían nada que ver con lo pedagógico. Por eso tuvimos que hacer un trabajo fuerte que hizo que hoy seamos respetados dentro del Nivel Superior, por esas convicciones que mostramos a la hora de defender el campo disciplinar.

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación en los procesos de construcción institucional? ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión de la que fue parte? ¿Y algunos que hayan podido evitarse y/o que debieron ser incluidos?

Mucha, mucha importancia tiene la comunicación. Fundamental que los destinatarios de estas políticas sepan, compartan y acepten estos procesos de construcción. Después de estar mucho tiempo en la gestión me doy cuenta de aspectos muy importantes, como que la comunicación sea directa, clara, convincente, insistente, porque se pierde en el camino,

muchas veces no llega la comunicación a los docentes destinatarios desde los estamentos del ministerio, al ser burocrática, tienen que pasar por vía jerárquica y en el camino se pierde, lamentablemente. Deberían evitarse estas instancias burocráticas o al menos hacer dos tipos, una institucional y por otro lado una más directa con los destinatarios.

Aspecto político-institucional

- ¿Puede describirnos la situación político-institucional al momento de su llegada?

A mi llegada había un gran proceso de transformación dentro de la Provincia, por lo tanto, también dentro del Ministerio de Educación. Por primera vez después de muchos años, la gestión política de la provincia, el partido gobernante de la provincia coincidía con el de la nación, así que había intenciones políticas iguales, respondíamos tanto a nivel provincial como a nivel nacional a un mismo proyecto político, así que por primera vez en mucho tiempo se podían implementar las políticas nacionales.

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

Importante. Teníamos por primera vez presencia dentro de la Ley de Educación Nacional, como era el derecho a que todo niño/a circule por un trayecto de Educación Artística en todos los lenguajes.

- ¿Cuáles fueron la/s línea/s de acción prioritarias en las que ha trabajado? ¿Puede contarnos las experiencias que considere más relevantes surgidas de la implementación fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

Una de las líneas que nos propusimos trabajar desde la Dirección Artística de Chaco fue lo que marca la Resolución 111/10, es decir, la Educación Artística como campo de conocimiento en todos los niveles y modalidades del sistema. La verdad es que fue todo un desafío trabajar en la Educación Artística como campo de conocimiento, porque venía -y yo creo que todavía tiene mucho- de ser tratada como un área secundaria dentro de la educación, a partir de que siempre hubo 4 áreas consideradas centrales y las demás como satélites que giraban alrededor de esas áreas centrales que son Matemática, Sociales,

Lengua y Naturales. Y eso lleva tiempo, nos lo propusimos y ocupó mucho tiempo dentro de las capacitaciones, de los encuentros que organizábamos de docentes de Educación Artística, con otros estamentos del ministerio como son los directores de escuela, supervisores, directores regionales y mismo con docentes que consideraron siempre a la Educación Artística como un área terapéutica, de recreación. Modificar eso, transformar eso, era nuestro objetivo.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional de EA? ¿Podría profundizar en aquellos resultados que considere relevantes?

La conformación justamente de la Coordinación Nacional como área dentro del sistema educativo, que tuviéramos un espacio, tuviéramos mesas federales, reuniones donde participábamos todas las jurisdicciones, todas juntas, para tratar los NAP, los marcos de referencia [de los lenguajes artísticos], yo creo que fue importantísima. Porque a su vez la Coordinación promovía que en todas las jurisdicciones del país se conformaran organismos provinciales que atendieran a las problemáticas del área, que hasta ese momento jamás habían sido tenidas en cuenta como área de gestión, para trabajar todas juntas esta transformación que se proponía desde nación. El rol que jugó la Coordinación Nacional fue importantísimo, fue histórico, fue central, porque fue sistemático, fue pensado, fue hecho con gente con muchas convicciones y con mucho conocimiento del área, en defensa del área, y fue un trabajo que visto a la distancia fue excelente, porque se organizaban primero cuales eran los temas a tratar, a fortalecer, se organizaban las mesas federales, se invitaba a participar, nos enviaban documentos. Fuimos trabajando en la construcción de los NAP primero, después en los Marcos de Referencia de la Secundaria Común, después de la Secundaria de Arte, de la Orientada, de la Especializada. Fue un trabajo descomunal, inmenso y que pensó todos los frentes, todas las puntas, todos los cabos se iban atando.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por la Coordinación de su jurisdicción? ¿Qué resultados puede mencionar como relevantes?

Lo que yo creo que fue más importante fue el hecho de trabajar la ampliación de la Educación Artística dentro de la modalidad, incluir nuevos lenguajes. Sabemos que históricamente los únicos que tenían presencia eran, al menos en esta jurisdicción, plástica

y música. Ampliar a danza y teatro, incorporar a artes audiovisuales que no teníamos como espacio curricular; y sobre todo la creación de la Secundaria de Arte, que en provincias como la nuestra, por ser joven, no tenía tradición del campo de la Educación Artística dentro de la educación pública; la incorporación de los espacios nuevos, de trabajar con los institutos del Nivel Terciario, ampliar la formación docente de educación en arte, todo eso llevó a la creación de la Secundaria de Arte y a ampliar la capacitación docente también.

- ¿Puede describirnos la situación político-institucional al momento previo del cambio de gestión?

Primera cosa importante desde nuestra jurisdicción, desde la creación de la Dirección hasta la fecha sigue manteniéndose el mismo equipo, lo que lleva a que pueda haber una continuidad de políticas dentro del Ministerio, porque nos mantenemos los originales, digamos. O sea, se fue ampliando el equipo, cambiaron 4 ministros, pero desde la Dirección de Educación Artística se siguen impulsando las mismas políticas que fueron ampliar la Educación Artística y fortalecerla. Como dato importante, relevante, es que impulsó la creación del espacio de danza en la educación obligatoria. O sea, todos los bachilleres de las escuelas secundarias de la provincia incorporaron danza en tercer año y teatro en cuarto. Eso, por un lado, y después también decía, en trabajar en trayectos de formación complementaria para aquellos docentes que no tienen título y que son muchos en la provincia. En la provincia había mucha dispersión y mucha confusión también hasta donde llegaba el campo, qué era Educación Artística; muchos supervisores, directores regionales confundían Actividades Prácticas, Manualidades, Educación Tecnológica con la Educación Artística. La Coordinación Nacional había hecho un gran trabajo, nos habían mantenido unidos, contactados. Habíamos empezado a trabajar con los Marcos de Referencia de la Educación Artística para la Industria Cultural que no habíamos alcanzado a hacer todas las jurisdicciones, esa era la deuda pendiente. Porque no solo estábamos trabajando con la obligatoriedad sino también con la posibilidad que da la Educación Artística sobre la formación para el mundo laboral de los estudiantes, y estábamos trabajando como lo hacíamos por ocho años con la conducción nacional que impulsaba, proponía, y nosotros acompañábamos, y entre todos íbamos ejecutando en las jurisdicciones. Esa era la situación política al momento previo del cambio.

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión? ¿Y en la actualidad?

La decisión política de cerrar la Coordinación, que cada jurisdicción se arregle como puede, descentralizar las decisiones políticas, pedagógicas, de fragmentar el territorio, de fragmentar la Educación, yo considero nefastas las políticas educativas hoy. Es más no hay política que no sea otra que ésta que describo, fragmentar, destruir lo logrado, no solo en el área de Educación Artística porque lo han hecho también con las otras modalidades.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

Esta es la pregunta más dura porque habla del presente y del futuro en un momento terrible para el país y para la Educación. En particular, presupuestariamente. Se bajaron muchísimos programas, se bajó el presupuesto. Estamos en un momento en que por suerte estamos defendiendo lo logrado, todos los logros que alcanzamos esos años, no retrocedemos los que en algunas provincias continuamos, como es mi caso, y ampliando de a poquito, un poquito más aquellos derechos por los que empezamos a luchar hace 10 años. Ante este cambio de políticas, que evidentemente no tiene la misma intención sobre la Educación, no de construcción sino al menos de no involucrarse, de dejar hacer lo que deba indefectiblemente a una segmentación, de una selección de la Educación para algunos que pueden, pocos, y que el resto se arregle. Espero que en definitiva el pueblo, que es quien elige las autoridades, se dé cuenta y pueda cambiar en la elección a los gobernantes que son los que conducen las políticas públicas en general, y en particular la Educación. Y la Educación Artística yo pienso, por nuestra jurisdicción hablo, que fue fundacional lo de la Coordinación Nacional de 2008-2015, que sentó bases fuertes y sólidas y que espero poder seguir construyendo desde nuestra provincia, seguir los mismos objetivos que teníamos, más y mejor Educación Artística para todos y todas.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Miembros de equipos intermedios jurisdiccionales – 2

Coordinador provincial de Educación Artística

Aspecto comunicacional

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?

Durante los años trabajando como técnico de Artes Visuales en el Departamento de Educación Artística de la Provincia [de Jujuy] logré interpretar y entender la Ley 26.206 y la organización de la estructura del Sistema Educativo que sirvió para la elaboración de una política de inclusión del arte.

- ¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?

En los años como técnico realicé un diagnóstico de la enseñanza del Arte en los diferentes Niveles y Modalidades.

- ¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os?

En forma periódica realizamos reuniones con los/as responsables de las diferentes modalidades y Niveles del Sistema Educativo para realizar planificaciones unificadas.

- ¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más?

Se trabajó con mayor dinámica en el siguiente orden: Nivel Medio, Modalidad Contexto de Encierro, Modalidad de Educación Especial, Nivel Primario, Modalidad Rural, Modalidad

Intercultural Bilingüe, Modalidad Hospitalaria y Domiciliaria, Nivel Inicial. Y se dificultó con Nivel Superior, Modalidad Educación Técnica y Jóvenes y Adultos.

- ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo?

No fue difícil de trabajar articulando con esas áreas, ya que el ministro que teníamos en ese momento (Rodolfo Tecchi) en reuniones de gabinete solicitaba planes de trabajo articulado que al comienzo de año debíamos exponer ante el gabinete.

- Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

No existieron conflictos. Desde la Coordinación de Artística de la Jurisdicción se organizaban reuniones con las modalidades periódicamente, a partir de la visita y el diálogo con los niveles y planes semanalmente.

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación en los procesos de construcción institucional?

Considero que la Comunicación es de vital importancia en todo proceso de construcción y en la vida institucional.

- ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión de la que fue parte? ¿Y algunos que hayan podido evitarse y/o que debieron ser incluidos?

Los relevantes creo que fueron aquellos realizados en los diferentes viajes con diferentes actores de la Educación y ver la realidad en sitio.

Aspecto político-institucional

- ¿Puede describirnos la situación político-institucional al momento de su llegada?

Al llegar se encontraba en proceso de implementación la LEN.

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

En la LEN se le otorgó un rol muy importante a la Educación Artística en las diferentes modalidades y niveles. Una Modalidad Artística con amplias ofertas dentro del Sistema Educativo, teniendo en cuenta que la Provincia de Jujuy en toda su extensión tiene diferentes manifestaciones artístico-culturales.

- ¿Cuáles fueron la/s línea/s de acción prioritarias en las que ha trabajado? ¿Puede contarnos las experiencias que considere más relevantes surgidas de la implementación?

Las líneas de acción prioritarias fueron la creación de Secundarios Especializados en Arte; la articulación de la Modalidad Artística con la Modalidad Educación Especial; la realización de Jornadas Provinciales de Arte para todos los niveles, en simultáneo en la cinco Regiones Educativas de la provincia; la articulación entre las Escuelas de Arte y los Talleres Libres con el Plan FinES; y jornadas de Talleres Dinámicos de Arte en Escuelas Rurales muy alejadas de las Ciudades o pueblos; producciones audiovisuales de la modalidad como también de otras modalidades o niveles educativos.

- ¿Qué políticas vinculadas a dicha modalidad considera que fueron fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

Considero que la política fundamental fue el vínculo y trabajo logrado con los diferentes responsables de modalidades, Directores de Nivel, Secretario de Gestión Educativa como también con el Ministro.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional de EA?

La gestión de la Coordinación Nacional de Educación Artística fue la mejor conocida desde que trabajo en Educación, hace más de veinte años.

- ¿Podría profundizar en aquellos resultados que considere relevantes?

El acompañamiento permanente de la Coordinación sea mediante comunicación tecnológica como también presencial hizo que trabajemos seguros en la Jurisdicción. La creación del Secundario Especializado en Arte N° 30 de Casira fue relevante por el lugar y el contexto en el que se encuentra.

- ¿Puede describirnos la situación político-institucional al momento previo del cambio de gestión?

La educación en general en la Jurisdicción al momento previo al cambio de gestión se encontraba en un momento de pleno funcionamiento. Los responsables de modalidades y de niveles elaboraban propuestas de trabajo conjunto.

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión? ¿Y en la actualidad?

Creo que las decisiones políticas – institucionales que tomaron con el cambio de gestión fueron muy desacertadas. Esto implica que en la actualidad aún no funcione el sistema educativo como tal. Particularmente siento un retroceso de al menos diez años, como cuando recién se conformaba la estructura del sistema educativo.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

Creo que quedo muy lejos la igualdad de posibilidades educativas al sacar las netbooks, no crear más colegios secundarios, primarios ni salas para jardín. El cierre de muchos Profesorados en la provincia fue una muestra clara de quiénes pueden educarse y quienes quedan marginados, sin la posibilidad de viajar a la Ciudad de San Salvador para seguir Estudios Superiores. Y en Educación Artística pasamos de tener Equipo Técnico Pedagógico, referentes de Equipo Multimedia y referentes de Educación Artística en todas las Regiones Educativas para todos los niveles, referente en Modalidad en Contexto de Encierro y referente en la Modalidad Educación Especial, a no tener responsable ni equipo Provincial de Educación Artística.

Si hay algo que desee destacar y/o incorporar que considere importante y no esté contemplado en las preguntas tenga a bien describirlo a continuación.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

INFORME EDUCACIÓN ARTISTICA 2012 - 2015

Espacio Físico:

Marzo del año 2012. Al momento de asumir como responsable del Departamento de Educación Artística, la oficina se encontraba ubicada en calle Bustamante N° 85. Espacio concreto (una habitación de 4x6 metros y otra de 4x4 metros más una cocina y baño compartido). Casa y espacio compartido con la modalidad Jóvenes y Adultos cuyo responsable Coordinador fue Alberto Velázquez. Luego de gestiones realizadas a partir de ese momento se vuelve a la casa de Ramírez de Velazco N° 549. Espacio concreto (dos habitaciones de 4x5 metros; otra de 4x4 metros; baño y cocina compartida). Esta casa fue compartida con gestión privada e Industrias Culturales. Ambos inmuebles ubicados en el casco céntrico de San Salvador de Jujuy.

Octubre 2013 finaliza el contrato con la casa de Ramírez de Velazco, por lo que los integrantes del Departamento de Educación Artística buscamos alternativas de alquiler. Por ello se presentaron varias propuestas a la D.G.A para su aprobación y alquiler. Pasado un mes de gestiones, se logró concretar la casa de calle Álvarez Prado N° 251 del barrio cuyaya. Espacio concreto (una oficina para equipo técnico, referente de Educación Artística en Contexto de Encierro, referente de Educación Artística en Educación Especial; una oficina para secretaria, una oficina para la Coordinación General de Talleres Libres, un espacio para recepción, una oficina para responsable del Departamento de Educación Artística y un Estudio de Grabación, dos baños y una cocina- comedor). Compartimos el espacio con Unidad de Capacitación en gestión privada.

Funcionograma del Departamento:

Al momento de asumir como responsable la estructura funcional fue: un responsable, una asesora técnica pedagógica, un técnico de artes visuales, un técnico de música, un técnico en danza, un técnico de teatro, dos secretarios, cinco auxiliares administrativos y un personal de servicio.

A partir 2012: un Responsable, una asesora técnica pedagógica, un técnico de artes visuales, un técnico de música, un técnico en danza, un técnico de teatro, dos secretarios, cinco auxiliares administrativos y un personal de servicio. Se suma un Coordinador general de talleres libres; un referente de Educación Artística en Contexto de Encierro; una referente de Educación Artística en Educación Especial; un referente de Multimedia; cinco Referentes regionales de Educación Artística (2012 y 2013). Comisión para elaboración de Diseño Curricular Ciclo Básico – Especializadas de Arte. Integrado por docentes especialistas de las instituciones de artes en danza y artes visuales.

ACCIONES RELEVANTES DEL DEPARTAMENTO

AÑO 2012

Creación de Colegio Secundario de Arte N° 49 (Tilcara).

Grabación del Himno al Éxodo.

Talleres dinámicos rurales (Tumbaya Grande, León, Cochinoca, con participación de Autoridades Nacionales).

Jornadas Provinciales de Educación Artística – simultáneas en las cinco regiones.

Primer encuentro Provincial de Educación Artística en Educación Especial.

Encuentro Provincial de Talleres y Escuelas de Educación Artística - LGSM.

Festiarte – Vieja Estación.

Apertura de Primer FinES Artístico articulado entre FinES, Taller Libre Sede Puna y Colegio Secundario de Casabindo.

Capacitación en Educación Artística para docentes de Nivel Inicial y Primario de Región III.

Capacitación de Música en Dirección Coral para Profesores de Música.

Participación en dos mesas federales de Educación Artística.

Convocatoria y conformación de equipo de Diseño Curricular para Educación Artística Especializada – Ciclo Básico.

Conformación de Equipo de referentes regionales (uno para cada región Educativa).

Primera etapa: distribución de CD de Himno al Éxodo.

Capacitación en Dirección Coral de 120 horas cátedra, en convenio con el Mozarteum Filial Jujuy, para cien docentes de música.

Participación en etapa de construcción de Borrador de Diseño Curricular de Ciclo Básico de la Formación General para la Educación Secundaria.

Consulta técnica y realización de borrador de Caja Curricular para una oferta en Artes Audiovisuales a implementarse en 2013.

Gestión y asistencia técnica en la realización de Resoluciones de aprobación de estructuras curriculares de las Nuevas Secundarias de Arte.

AÑO 2013

Creación de Colegio Secundario de Arte N° 53 (Palpalá).

A cargo de la gestión del establecimiento durante los meses de abril y mayo hasta la conformación del equipo directivo.

Creación de Colegio secundario de Arte N° 30 (Casira).

2da. etapa de distribución Provincial a las escuelas primarias y secundarias del Himno al Éxodo Jujeño, mediante los Referentes Regionales.

Talleres dinámicos rurales en escuelas del interior de la Provincia.

Gestión en el Ministerio de Educación de la Nación para la creación de una Secundaria de Arte en la Escuela de Arte de La Quiaca. Coordinación de reunión técnica con docentes y directivos de la Escuela de Artes.

Coordinación de reuniones técnicas con Colegio Polimodal N° 2 de Abra Pampa para la incorporación de una orientación en arte.

Conformación de Equipo de Referentes Regionales (uno para cada región educativa).

Muestra Dinámica de Talleres no convencionales de Artes - Plaza Belgrano.

Jornadas Provinciales de Artes – simultáneas en las cinco regiones, con una participación de aproximadamente 1000 docentes.

Encuentro Provincial de Talleres y Escuelas de Educación Artística - Huacalera.

Encuentro Interregional NEA-NOA de Educación Artística – Huacalera.

Festiarte – Centro Polivalente de Arte de San Salvador de Jujuy.

Apertura de FinES Artístico articulado con FinES Talleres Libres Sede Uquía y Colegio Polimodal de Uquía.

Apertura de FinES Artístico articulado con FinES de Talleres Libres Sede Tilcara y Colegio Secundario N° 49 – Sumaj Pacha.

Apertura de FinES Artístico articulado FinES, Talleres Libres Sede Purmamarca y Colegio Secundario N° 49 – Tilcara.

Apertura de FinES Artístico articulado con FinES, Talleres Libres Sede Purmamarca en Tumbaya y Colegio Secundario N° 49 – Tumbaya.

Apertura de FinES Artístico articulado con FinES de Colegio Secundario N° 53 – Palpalá.

AÑO 2014

Gestión con la Coordinación Nacional de Educación Artística para la realización de una capacitación en música.

Gestión, redacción de borradores de proyectos de resolución de estructura curricular del Secundario de Arte N° 42, Secundario de Arte N° 49 y Secundario de Arte N° 30.

Realización de Talleres Dinámicos de Arte en escuelas Rurales de la Provincia.

Distribución del material didáctico “Derechos Torcidos” de música y teatro a las escuelas secundarias.

Adecuación de un estudio de grabación en el Departamento de Educación Artística para las instituciones que lo requieran.

Reunión y aportes en Mesa Federal de Artística (diciembre) en Buenos Aires para el Marco de Referencia de FAPIC (Formación Artística para las Industrias Culturales).

Realización de capacitaciones en talleres de audiovisuales en Secundaria que cuentan con el Equipo Multimedia (equipo entregado por el Departamento de Educación Artística y la Coordinación de Educación Artística de la Nación).

Gestión de la dependencia de los Talleres de la Biblioteca Niños Pájaros, del Departamento de Educación Artística.

Afectación del Prof. Amante para la conformación de la Orquesta de instrumentos Andinos de la localidad de Bárcena.

Gestión y asesoramiento técnico del proyecto Música con Alas.

AÑO 2015

Gestión, redacción de borradores de proyectos de resolución de estructura curricular del Secundario de Arte N° 42, Secundario de Arte N° 49 y Secundario de Arte N° 30 y 53.

Realización de Talleres Dinámicos de Arte en escuelas Rurales de la Provincia.

Realización de grabaciones en estudio del Departamento de Educación Artística Varios.

Encuentro Nacional de FAPIC y asistencia técnica con coordinadores de Talleres Libres en Buenos Aires para el Marco de Referencia de FAPIC.

Fin de la gestión de la dependencia definitiva de los Talleres de la Biblioteca Niños Pájaros, del Departamento de Educación Artística.

Convocatoria a docentes de arte especializados para la conformación de un equipo de diseño curricular para la Secundaria Especializada y Artístico-Técnica (no fue autorizada la solicitud).

Asesoramiento al Colegio Polimodal N° 7 para la reconversión en una Secundaria de Arte.

Asesoramiento técnico en la creación del Secundario de Arte N° 56 Especializado en Artes en Multimedia en la ciudad de el Carmen, inaugurado con edificio nuevo y propio.

Implantación a solicitud de la Comunidad de Talleres Libres en Región III – Barrio 2 de Abril - Pálpala con horas reubicadas de otras sedes.

Implementación de área de Innovación y Didáctica del Arte en el Departamento de Educación Artística.

TAREAS PARA SEGUIR GESTIONANDO

- Resolución de estructura curricular de Colegio Secundario de Arte N° 56 visado por la Coordinación Nacional de Educación Artística.
- Resolución de 3° año - Colegio Secundario N° 53.
- Resolución de 5° año – Colegio Secundario N° 30.
- Decretos de creación de todos los Colegio Secundario Especializados en Arte.
- Elaboración de Diseños Curriculares para ofertas especializadas de Artes de Ciclo Básico para los lenguajes Multimedia y Diseño.

- Elaboración de Diseños Curriculares para ofertas especializadas de Artes de Ciclo Orientado para los lenguajes Música, Danza, Teatro, Artes Visuales, Artes Audiovisuales, Multimediales y Diseño).
- Retirar Resolución de creación de Anexo del Taller Escuela de Cerámica para el Penitenciario N° 2 y N° 7.
- Retirar Resolución de Creación del Taller Parasistemático N° 2 y N° 7.
- Elaborar Resolución de Creación de Talleres Libres Región III en la Ciudad de Pálpala.
- Continuar con la gestión de aprobación del Reglamento de Talleres Libres de la Provincia.
- Resolución de articulación con la modalidad Educación Especial.
- Pedido de cargos para equipo la capacitación en uso de los Equipos Multimedia de todos los establecimientos que cuentan con tal equipo.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Equipo Coordinación Nacional de Educación Artística

Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional – 1

Aspecto comunicacional

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?

A principios del año 2008 comenzamos a conformarnos como equipo, a partir de un documento elaborado por la Coordinadora Nacional que marcaba metas, objetivos y líneas de acción. Ese documento tuvo una vigencia extraordinaria a lo largo de los 8 años de la experiencia de gestión. Con esa herramienta nos encontramos durante extensas jornadas a pensar la Coordinación. Fueron días de muchísimo trabajo. Muchas veces atravesado por horas inertes, en las que la discusión se trababa y parecía que nunca saldríamos de ahí. Hubo jornadas de 10 horas... En esos días aparecieron las ideas que orientarían el trabajo y las líneas que darían sentido a todos los años posteriores. Creo que en esos días surgieron tres cuestiones centrales:

- Tener como eje fortalecer y visibilizar el lugar de la Educación Artística en el sistema. La constitución de la Mesa Federal de Educación Artística, con un sentido esencialmente democrático, estratégicamente participativo y profundamente federal. El armado de las Mesas Regionales, con una fuerte impronta de tener presencia de la Educación Artística en territorio, para lograr consolidar equipos de gestión en las jurisdicciones.
- Se decidió construir un documento nacional para la Educación Artística, que luego fue la Res 111.

- Se diseñaron los rudimentos de lo que fue la Secundaria de Arte.

Posiblemente los tiempos de mayor desarrollo de ideas.

Mientras conocíamos el país y la realidad de la Educación Artística Nacional iba tomando forma, números, nombres...

- ¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?

Mi rol fue acompañar a la Coordinadora Nacional. Quizás sea esa la experiencia de mayor riqueza. En todos los años de gestión habré cumplido con distintas tareas, pero mi objetivo personal fue poner todo mi esfuerzo en el logro de lo planificado, facilitar los caminos para hacer realidad lo que nos proponíamos.

- ¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os?

Durante ocho años el funcionamiento de un equipo es dinámico. Hubo tiempos de mayor articulación y situaciones de mayor complejidad. También existieron algunas continuidades: entre el equipo más cercano hubo una gran articulación. En tanto se amplía la participación de otros actores u otras organizaciones, la comunicación está atravesada por otros intereses y otras dificultades. Posiblemente no articulamos de modo sistemático, la estrategia de articulación estuvo atravesada por la contingencia. Considero que la enorme carga política de la gestión, vuelve incomparable la dinámica de la articulación respecto de cualquier otro tipo de organización.

- ¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más?

Tuvimos muy buena dinámica de trabajo con equipos jurisdiccionales y con algunas áreas dentro del Ministerio. Creo que, en definitiva, la Coordinación Nacional la peleó en todos los frentes, en algunos casos en una articulación orgánica, con mayor fluidez. En otros casos, se constituyeron espacios de tensión en los que en general se lograron resolver en beneficio de los objetivos que nos proponíamos.

- ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo?

Quizás lo que más aprendimos es que no hay ingenuidad en la gestión y nada fluye con “naturalidad”. Toda acción de la Coordinación significó la creación de estrategias, de

identificación de momentos adecuados. No hubo improvisación. Ni en los aciertos, ni en los errores.

-Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

Las tensiones fueron la constante... Había que poner en escena una modalidad invisibilizada por décadas. Había que romper el tradicional organigrama del ministerio (y de los ministerios provinciales) para incorporar un organismo que suponía gestión (poder) y presupuesto (más poder). El equipo se fue conformando mientras gestionábamos. Hubo que aprender las lógicas de un ministerio complejo e inexplorado y de dimensiones inabarcables.

Al interior del equipo, algunos conflictos puntuales, estuvieron vinculados con dificultades o errores en la comunicación. También debieron ajustarse intereses y prácticas de agentes que se desempeñaban en el ministerio con anterioridad.

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación en los procesos de construcción institucional?

Se me ocurre que existen dos planos en la cuestión de la comunicación (no soy especialista en el tema...) por un lado la comunicación formal, estructural de la organización, en la que se pone en juego las formas de lo previsto, respondiendo a requerimientos institucionales que preceden a la propia gestión. Allí se juegan los mecanismos burocráticos que, de no cumplirse, alteran e interrumpen procesos de gestión. Allí el cumplimiento de estos procesos se vuelve indispensable.

Por otro lado, la construcción institucional en el campo de la gestión política tiene condiciones y características propias. Independientemente de la importancia que, en sí misma, reviste a la comunicación, las particularidades de la institucionalidad en la construcción política, le otorga a la comunicación significados específicos. En este sentido la comunicación se vuelve estratégica, en cuanto su utilización, manejo y gestión no es ingenua y requiere de una administración particular. Ésta condición de estratégica obliga, a quienes conducen, a anteponer algunas preguntas básicas en su plan de gestión: qué se

comunica, quién, cómo y cuándo. Al contrario de los procesos burocráticos donde estas preguntas están contestadas por la regla o por la costumbre, en la gestión política requiere de un espacio de reflexión propia. Constituiría un error reducir la comunicación a los requerimientos de la estructura formal.

- ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión de la que fue parte? ¿Y algunos que hayan podido evitarse y/o que debieron ser incluidos?

En los años de la gestión se priorizó una comunicación interpersonal a través de encuentros con los actores en forma directa. Merece destacarse que la Coordinación se desarrolló en tiempos donde las redes sociales no eran masivas, apenas el mail estaba generalizado. Considero que los temas y cuestiones que debíamos comunicar estaban atravesadas por una complejidad que requería de nosotros precisión y mucho cuidado de la palabra. Los acuerdos, noticias, informaciones que tratábamos suponían cuestiones vinculadas a áreas muy sensibles: presupuesto, condiciones laborales, nuevos puestos de trabajo y, especialmente, tender a mejorar la Educación Artística en el país, la importancia de los temas volvía imprescindibles los cuidados en la información.

No estoy seguro acerca de aquello que debía evitarse o incluido. Creo que la mayor dificultad se presentó en la comunicación dirigida a la comunidad educativa y a la comunidad en general. Allí nos faltó presencia. Hoy estaría seguro de utilizar medios para instalar nuestros temas en la comunidad.

Aspecto político-institucional

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

La política debe ponerse objetivos absolutos, pero su gestión debe ser evaluada en términos relativos. Sin dudas para que el país fuera mejor, los estudiantes de todos los niveles obligatorios deberían atravesar una educación formal en donde el arte se constituyera como eje central. Pero el punto de partida era la Ley Federal, que había definido a la Educación Artística como Régimen Especial, lo que la volvía, en la práctica, un espacio opcional. En

este marco la LEN coloca a la Educación Artística en un lugar de gran importancia. La constitución como una modalidad de la educación obligatoria es otorgarle un estatus singular, impensado en otros contextos. En términos políticos las normas son parte de una gestión, por sí solas no modifican la realidad. El desafío era tener una gestión a la altura de ese nuevo estatus.

- ¿Cuáles fueron la/s línea/s de acción prioritarias en las que ha trabajado? ¿Puede contarnos las experiencias que considere más relevantes surgidas de la implementación? ¿Qué políticas vinculadas a la modalidad considera que fueron fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

Independientemente de que al estar en el grupo de gestión todos los temas fueron de mi interés y preocupación, hubo algunas líneas en las que centré mi acción: participación en el equipo de gestión, institucionalización de los espacios de gestión, desarrollo de la nueva Secundaria de Arte.

Ocho años de gestión dan un número de experiencias incontables, algunas de relevancia institucional y otras personales, que han colocado esos tiempos en tiempos de significados vitales. Esos serán momentos que sobrevienen y sobrevendrán cada vez que quiera recordar algo bueno. Puntualmente algunos logros son centrales. La visibilización que alcanzó la Educación Artística en el contexto del sistema educativo nacional constituye algo de una gran significación. Quizás la mayor experiencia de gestión, porque no fue un hecho o un episodio, fue un proceso de largo plazo que modificó la realidad de una manera muy significativa. Quizás sólo comparable con la tristeza de la destrucción a la que fue sometida el área.

En este marco algunas acciones o procesos son destacables: las mesas nacionales y regionales, la experiencia de gestión del equipo nacional y el logro de la Resolución 111, la Resolución 120, la creación de la Secundaria de Arte y el Plan de Mejoras. Posiblemente lo más significativo haya sido la creación de 300 escuelas Secundarias de Arte. Eso quedará por mucho tiempo y será más difícil de destruir.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por las Coordinaciones jurisdiccionales? ¿Qué resultados puede destacar de alguna/s de ella/s?

Este es un aspecto central de lo realizado. Posiblemente una de las acciones que más difícilmente pueda revertirse. Hubo jurisdicciones que iniciaron su gestión en Educación Artística desde la nada, desde el llano más absoluto. Coordinadores que se constituyeron y se formaron en los años de gestión. Un territorio muy hostil. Abrirse paso en la estructura de los ministerios, algunos de ellos muy complejos, anquilosados, densos, contradictorios. Dependencias caprichosas, organigramas estancos, presupuestos siempre escasos, eran luchas que los coordinadores debían dar (y muchos aún lo hacen) para poder gestionar. Allí se daban tensiones que daban cuenta de la complejidad de la acción, que tenía todos los frentes posibles abiertos: políticos, académicos, organizacionales, ideológicos, históricos. Jurisdicciones como Jujuy, Chaco, Misiones, Entre Ríos fueron espacios muy significativos. Haber creado 300 Secundarias de Arte en todo el país obliga a pensar que esas gestiones tuvieron un compromiso muy fuerte.

- ¿Qué políticas de la modalidad considera que necesitaron mayor tiempo para consolidarse? ¿Y aquellas que quedaron pendientes?

Todas. Los logros políticos no son una foto, son procesos. Lo más grave de las políticas neoliberales es destruir todo lo hecho. El largo proceso que significa la construcción colectiva cuando lucha contra las hegemonías, se revierte rápidamente en cuánto la brutalidad de los sectores dominantes obtiene el poder concentrado, para lo que no necesita consensos. Construir colectivamente, en favor de los sectores populares lleva mucho tiempo. La destrucción se hace rápido. La lucha y conquista de derechos es un proceso extenso y, muchas veces, doloroso. Pero quitar derechos, se logra construyendo un sentido común que facilita la tarea, especialmente con la complicidad de muchos que traicionan o pierden su pertenencia de clase.

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión? ¿Y en la actualidad?

El cambio de gestión supuso un cambio de políticas, independientemente de quién lo gestionó. Y utilizaron el mecanismo más perverso y brutal al que puede someterse desde la acción política: el vaciamiento. La nada misma. Definitivamente enemigos políticos que

hicieron de la gestión la no gestión. Aprendí tanto de la gestión, como del proceso posterior a la gestión. Aprendí de política mientras fui parte y cuando dejé de serlo.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

En términos de lo que fue la gestión de la Coordinación el presente es pura desolación. Simplemente porque desmantelaron el área. ¡Cuánta pérdida hay detrás de esta acción política! La ruptura de la relación de fuerzas en términos de construcción contrahegemónica frente a una derecha que impulsa un modelo de educación pública de menor calidad, conduce al sufrimiento de los sectores desprotegidos. El mercado, con la ayuda del Estado, desampara los grandes sectores populares y los hijos de los trabajadores son abandonados a sus propias fuerzas, siempre insuficientes ante la brutalidad de la concentración económica. La Educación Artística no está aislada.

Pero una lectura política de la situación, obliga a pensar que el futuro de la Educación Artística será el que podamos construir entre todos. Volveremos y deberemos estar a la altura de los desafíos de reconstruir lo que estos representantes de sí mismos destruyen.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Equipo Coordinación Nacional de Educación Artística

Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional – 2

Aspecto comunicacional

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?

Considerando como punto de partida la decisión política ministerial de fortalecer el área en el sistema educativo, la planificación de las políticas son producto de una construcción federal llevada adelante en mesas con responsables políticos de todo el país y ampliadas con referentes especialistas de las diversas temáticas que se fueron trabajando hasta el 2015. Esto implicó inicialmente (considerando el 2008, año de creación de la Coordinación Nacional de Educación Artística), un conocimiento y análisis exhaustivo del estado de situación del área a nivel nacional y el trabajo político con cada una de las 24 jurisdicciones, involucrando gobernadores, ministros y responsables directos de la Educación Artística, que permitió planificar las líneas de acción prioritarias para el área en el marco de las políticas nacionales.

- ¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?

Especialista en el campo de la Educación Artística, con experiencia en gestión curricular y políticas educativas. Consultora contratada por la Organización de Estados Iberoamericanos para el desempeño en la Coordinación Nacional de Educación Artística del Ministerio.

- ¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os?

La reestructuración del Ministerio Nacional permitió la creación de Direcciones de Niveles y Coordinaciones de Modalidades, además de la organización de otras áreas de Programas Transversales (EDI, Memoria, Educación Solidaria, Feria de Ciencias, Plan de Lectura, entre tantas otras) algunas de ellas dependientes de la Dirección de Gestión Educativa, otras de la Dirección de Políticas Socioeducativas, o de otras áreas del Ministerio. Esta estructura posibilitó una fluida comunicación y articulación tanto para la definición de políticas como para la implementación de acciones en el territorio nacional.

- ¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más?

La mayor fluidez se dio con las áreas dependientes de la Dirección de Gestión Educativa, de la Subsecretaría de Educación (Niveles y Modalidades), dada la dependencia común. Las acciones que involucraban articular con otras Subsecretarías llevaron mayor tiempo para cobrar fluidez en el trabajo. Cabe aclarar que no se evidenciaron dificultades en el trabajo, en tal caso, tiempos diferentes.

- ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo?

Puedo destacar el excelente trabajo realizado que se fortaleció con la dinámica de equipo, que priorizó el trabajo colectivo y colaborativo, donde se establecieron claros objetivos y por lo tanto se definieron líneas de acción precisas. Todo esto resultó posible con la construcción de consensos federales. La conformación de “Mesas Federales” con responsables de las 24 jurisdicciones garantizó el debate y la construcción de políticas adecuadas para todo el territorio nacional y aseguró el tratamiento y la aprobación de las propuestas de Resolución en el Consejo Federal de Educación.

- Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

No evidencio conflictos que hubieran entorpecido la definición o la implementación de políticas ni el trabajo cotidiano.

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación en los procesos de construcción institucional? ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión de la que fue parte? ¿Y algunos que hayan podido evitarse y/o que debieron ser incluidos?

Resulta fundamental. Resultó clave la organización del equipo de trabajo, la distribución de roles y funciones, la delegación de tareas, por ejemplo, los contactos internos (al interior del Ministerio) y externos (con otros organismos y con los referentes jurisdiccionales del país) para optimizar la gestión.

Aspecto político-institucional

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

Para pensar en el rol que le otorga la ley a la Educación Artística, resalto el marco que propone para la concreción de resoluciones que posteriormente la reglamentaron. En ese sentido destaco fundamentalmente la consideración de la modalidad como estructural dentro del sistema educativo argentino, la relevancia social y cultural que le asigna como espacio curricular y campo educativo fundamental para la formación de todos los sujetos, colocándola como campo de conocimiento que contribuye con la formación ciudadana, para el mundo del trabajo y la preparación para los estudios posteriores.

- ¿Cuáles fueron la/s línea/s de acción prioritarias en las que ha trabajado? ¿Puede contarnos las experiencias que considere más relevantes surgidas de la implementación?

Entre las acciones prioritarias dentro de las líneas políticas para la Educación Artística en las que he tenido algún nivel de intervención cabe mencionar:

- La articulación con referentes jurisdiccionales, la coordinación de encuentros y realización de asistencias técnicas.
- El asesoramiento a los distintos equipos de Educación Artística jurisdiccionales con relación a las particularidades de las clases de arte en la Educación Común y en la Formación Específica.
- La articulación con diversas áreas del Ministerio en lo que refiere a la definición de políticas educativas transversales. La coordinación de actividades conjuntas, centralizadas, regionales, y provinciales.
- La coordinación de equipos de trabajo —referentes jurisdiccionales, especialistas disciplinares, capacitadores, talleristas—, para la definición e implementación de acciones de capacitación, escritura de documentos, concreción de eventos.
- La definición de lineamientos curriculares para las carreras de Nivel Secundario, Superior (Tecnaturas y Profesorados) y FAPIC (Formación Artística para la Industria Cultural).
- La evaluación de Diseños Curriculares para la Educación Artística en los niveles obligatorios y en la Formación Específica. El asesoramiento a las jurisdicciones en temas relacionados con la planificación de ofertas educativas para el área.
- La elaboración de documentos curriculares, materiales educativos e informes técnicos vinculados a la Educación Artística.
- La evaluación de Planes Jurisdiccionales, en lo referente a la modalidad. Seguimiento de las acciones territoriales.

- ¿Qué políticas vinculadas a la modalidad considera que fueron fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

Destaco fundamentalmente la asignación desde el nivel nacional de presupuesto propio para la modalidad; las definiciones curriculares consensuadas federalmente que implicó la reformulación jurisdiccional e institucional de las propuestas educativas; las políticas de capacitación para docentes de la modalidad, la conformación de equipos de gestión en las jurisdicciones que no poseían en la estructura ministerial (solo 4 al 2008). Todo ello se vio plasmado en 14 Resoluciones específicas del CFE.

- ¿Qué balance puede hacer de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional de EA? ¿Podría profundizar en aquellos resultados que considere importantes?

Altamente positiva. La Ley de Educación Nacional 26.206 posibilitó concretar 14 Resoluciones para la Educación Artística. Desde sentar las bases para otorgar institucionalidad a la Modalidad hasta definir los saberes para toda la obligatoriedad, incluyendo la creación de la nueva Secundaria de Arte, normas que permiten regular y fortalecer la Educación Artística tanto en la obligatoriedad como en la Formación Específica.

El fortalecimiento de la modalidad en el sistema educativo argentino, iniciado en el 2008, fue de la mano de la construcción de espacios de gestión —con diferentes rangos— en las 24 jurisdicciones del país, desde los cuales se pudieron implementar políticas educativas para el área, que tuvieron y tienen como objetivo una Educación Artística inclusiva. Así se impulsó la presencia de las cuatro disciplinas básicas en la obligatoriedad y la incorporación de una quinta: las artes audiovisuales, la creación de Secundarias de Arte, la provisión de equipamiento multimedial, la concreción de acciones de capacitación, la proyección de la Formación Artística Específica, la redefinición de la Formación de docentes en arte, entre otras tantas cuestiones.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por las Coordinaciones jurisdiccionales? ¿Qué resultados puede destacar de alguna/s de ella/s?

Con diferentes niveles de inserción dentro de los organigramas provinciales, las 24 jurisdicciones del país llegaron a contar con especialistas del área, quienes tuvieron distintos niveles de responsabilidad y dependencias (autonomía en algunos casos; articulación con otras áreas, en otros casos).

Las líneas políticas construidas federalmente posibilitaron la concreción de acciones territoriales. Destaco la extrema necesidad de las jurisdicciones de contar con claros y precisos lineamientos desde el nivel nacional, para que en el territorio se concreten acciones. Observo una gran dependencia de los lineamientos nacionales (según el decir de los actores “si baja de Nación se concreta en las provincias”). El impulso dado por la

Coordinación Nacional a la gestión territorial fue fundamental para la gestión jurisdiccional.

Destaco la creación de Secundarias de Arte (por ejemplo en la provincia de Chaco no existían); la concreción de capacitaciones, deuda histórica para el área que a partir del impulso nacional derivó en acciones impulsadas por las jurisdicciones (por ejemplo Misiones, Formosa, Chaco, Corrientes, Salta, Santa Cruz, realizan con regularidad encuentros provinciales); la optimización de financiamiento recibido por Plan Jurisdiccional (fue un logro de la gestión nacional que la modalidad recibiera fondos propios).

- ¿Qué políticas de la modalidad considera que necesitaron mayor tiempo para consolidarse? ¿Y aquellas que quedaron pendientes?

Todas las líneas de acción derivadas de las políticas nacionales debieron tener continuidad en lo que respecta al acompañamiento en la implementación; pero fundamentalmente para consolidar lo construido, debió haberse continuado con la línea de financiamiento específico para la modalidad.

Particularmente para la consolidación de políticas, destaco la necesidad de mayor tiempo para fortalecer los equipos jurisdiccionales que pudieran dar continuidad al profundo tratamiento ideológico y pedagógico disciplinar que permita consolidar la presencia del arte en el sistema educativo de la Argentina.

En lo que respecta a las cuestiones pendientes quedó sin concretar la regulación para la Formación Artística Específica (FAPIC y Formación Artística Profesional de Nivel Superior).

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión? ¿Y en la actualidad?

El cambio de gestión eliminó del organigrama ministerial a las Direcciones de Niveles y Modalidades, por lo tanto, se interrumpió la línea de trabajo Nación-jurisdicciones. Esto debilitó la presencia del área en los organigramas provinciales. Sumado a esto, la definición de nuevos lineamientos para la asignación del financiamiento, derivó en falta de presupuesto para el área (baja de los montos asignados, eliminación de la obligatoriedad de

distribuir a la totalidad de Niveles y Modalidades). La pretendida autonomía de decisiones por parte de las jurisdicciones generó un fuerte debilitamiento de la Modalidad (como de tantas otras de las comprendidas en la LEN 26.206), haciendo que en algunas jurisdicciones comience a diluirse o a desaparecer, tal el caso de Jujuy, Tierra del Fuego, La Pampa, San Juan.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

Imposible ver el futuro/presente de la Educación Artística escindido del resto de las políticas que se están llevando adelante en el país. La falta de financiamiento, la falta de claridad en el rumbo, en este caso de la educación, no pueden menos que percibirse como un enorme retroceso.

El potencial de las jurisdicciones, la resistencia que en algunos casos están haciendo frente a los recortes/eliminación de derechos es lo que hay intentar sostener para pensar en posibilidades de reconstrucción a futuro.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Equipo Coordinación Nacional de Educación Artística

Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional – 3

Aspecto comunicacional

- **¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?**

Durante el año 2007 en el marco de las políticas públicas para la reglamentación de la Ley de Educación Nacional (LEN), el Ministerio de Educación (MEN) crea la Coordinación Nacional de Educación Artística (CoNEA), con dependencia de la Subsecretaría de Educación y la Dirección de Gestión Educativa. En los años subsiguientes se crea y consolida el equipo de trabajo de la CoNEA, quién a partir de un trabajo sostenido de articulación y discusión con las jurisdicciones, comienza a delinear los marcos regulatorios para la consideración e implementación de los lineamientos del área de la Educación Artística en el sistema educativo.

- **¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?**

Como consultora especialista en Música con trayectoria en gestión educativa, formé parte del equipo de la CoNEA, desarrollando líneas de trabajo que posibilitaron la discusión federal, la redacción y puesta a consideración para la aprobación de los Marcos Regulatorios del área por parte del Consejo Federal de Educación, a través de resoluciones de alcance nacional.

Esto posibilitó delimitar los alcances y perspectivas de la Educación Artística en el sistema educativo. Los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para el desarrollo curricular de las disciplinas artísticas en los Niveles y Modalidades, los marcos regulatorios para la construcción de la Secundaria de Arte, entre otros. También, la construcción de líneas de financiamiento para el desarrollo de las políticas públicas o líneas de capacitación específicas. Ya sea para equipos de gestión de las jurisdicciones, equipos de construcción curricular, docentes de arte para la educación obligatoria, docentes de arte para la formación específica.

- **¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os?**

La articulación se desarrolló en el ámbito del Ministerio de Educación de la Nación, particularizando en mi caso en el ámbito de la Dirección de Gestión Curricular (Áreas Curriculares, Niveles y Modalidades) y en programas específicos tales como el de Educación Sexual Integral (ESI).

- **¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más? ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo?**

Las dinámicas de trabajo implicaban discusiones y acuerdos desde posicionamientos ideológicos con aportes teóricos de la educación en general y los saberes específicos del arte, particularizando en mi disciplina de base, la enseñanza de la música. Las consideraciones de los sujetos con derecho a aprender y la responsabilidad de los docentes de enseñar.

- **Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?**

Una de las dificultades iniciales fue la consideración de las disciplinas del área (música, artes visuales, teatro, danza, artes audiovisuales, multimediales) como campos de estudios específicos con materializaciones particulares y discusiones que le son propias en cada caso que se consolidan en el campo del arte. Otro aspecto a considerar, fue la discusión en torno

al sentido de la enseñanza del arte en el sistema educativo, corriéndose de las tradiciones que lo instauran como la enseñanza de técnicas para los más dotados.

Aspecto político-institucional

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

La ley le asigna un lugar de relevancia a la Educación Artística, es una modalidad constitutiva del sistema educativo y es reconocida en todos los niveles y modalidades como el área que aborda las problemáticas del universo cultural y simbólico que plantea la contemporaneidad.

- ¿Qué políticas vinculadas a la modalidad considera que fueron fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

La creación del ámbito de gestión de la modalidad de Educación Artística en el ámbito de la Subsecretaría de Educación y la Dirección de Gestión Educativa del Ministerio de Educación de la Nación. La consideración de financiamiento para llevar adelante líneas prioritarias de la Educación Artística en el desarrollo de las políticas educativas implementadas en las diferentes jurisdicciones. El impulso para la creación de ámbitos de gestión de la Educación Artística en las jurisdicciones.

- ¿Qué balance puede hacer de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional de EA? ¿Podría profundizar en aquellos resultados que considere importantes?

Ampliamente positivo. Posibilitó acordar federalmente documentos, resoluciones y lineamientos que enmarcan la Educación Artística como parte del sistema educativo nacional. Amplió las alternativas para plantear discusiones en torno al sustento epistemológico-ideológico y pedagógico del arte y su inclusión en el sistema educativo como un derecho para los ciudadanos del Siglo XXI.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por las Coordinaciones jurisdiccionales? ¿Qué resultados puede destacar de alguna/s de ella/s?

Muy positiva la creación de ámbitos de gestión en las jurisdicciones. Sin embargo, dependiendo del lugar de relevancia política que se le otorgaba al organismo en la jurisdicción, resultaba el alcance de las discusiones y decisiones de política educativa que podían sostener y desarrollar los ámbitos de gestión de la Educación Artística en cada caso. Caso Córdoba, se conformó un equipo técnico que llevaba adelante políticas de construcción curricular, sin acceso al resto de las decisiones que se proponían en el área, por ejemplo, acompañamiento a la creación y/o transformación de la Secundaria de Arte. Caso Chaco, se conforma una Dirección de Educación Artística con decisión en la mesa de discusión de las políticas educativas provinciales. En este caso se crean 8 escuelas Secundaria de Arte y se desarrollan políticas de capacitación a todos los docentes de la provincia, entre otros aspectos.

- ¿Qué políticas de la modalidad considera que necesitaron mayor tiempo para consolidarse? ¿Y aquellas que quedaron pendientes?

La transformación de la representación social que consolida el paradigma selectivo de la modernidad, desde el que se sostienen la posesión de talentos individuales y especiales como condición para acceder a las disciplinas del área. Se sentaron las bases para comenzar la discusión en torno a la consolidación de un paradigma inclusivo, que considere los universos culturales de los niños /as y jóvenes como relevantes para la construcción de los saberes del arte desde un marco identitario común.

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión? ¿Y en la actualidad?

El cambio de gestión implicó el corrimiento de la responsabilidad del estado como garante de las políticas educativas comunes y por tanto el vaciamiento de los organismos del estado vinculados con la educación, la cultura y los desarrollos científicos y tecnológicos. Se consolidan mecanismos de mercantilización de la educación, con la instauración de organismos privados que sostienen los individuos, desconociendo a los sujetos sociales.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

El vaciamiento de los cimientos contruidos se diluye en las sombras de las negociaciones del mercado. El área de Educación Artística ante inminentes peligros de subsumirse nuevamente a los ámbitos privados, sosteniendo el acceso únicamente para los sectores más favorecidos, requiere atención y sostenimiento desde las discusiones diarias con posicionamientos sólidos desde sus marcos político-ideológicos que posibiliten el cuidado de lo construido.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Equipo Coordinación Nacional de Educación Artística

Miembro de equipo intermedio de la Coordinación Nacional - 4

Aspecto comunicacional

- ¿Cuál fue su rol dentro del equipo de gestión para la implementación de las mismas?

Me incorporo en la Coordinación en agosto de 2008. Un proyecto de definición o de una mirada de la Educación Artística para el país donde había líneas de acción. En ese momento se me propone integrar el equipo sin una tarea en particular, porque estábamos conociendo —si bien conocíamos la Provincia de Buenos Aires que es el sistema educativo más importante del país y conocíamos esas particularidades de la modalidad allí— la mirada del total país.

La propuesta inicial fue hacer una radiografía del tipo y cantidad de instituciones que había en cada una de las instituciones, porque no conocíamos cuál era realmente la cantidad y tipo de instituciones. En ese momento funcionaba la DINIECE y los cuadernillos que ellos utilizaban de Relevamiento Anual para relevar la información de las instituciones, arrojaba un tipo de información que sabíamos que no era acorde a la situación de las provincias. El problema estaba en cómo se relevaba esa información. Eso implicó un trabajo muy largo y empezamos a trabajar con actores específicos dentro de DINIECE, en mesas de trabajo. Además, se estaba realizando una revisión de todos los cuadernillos por la nueva ley (LEN).

- ¿Cómo fue la articulación con las distintas áreas/equipos involucradas/os?

En mi caso particular, arrancamos con trabajar eso que te contaba con DINIECE, para determinar qué tipos de instituciones había en el país. Fuimos recolectando con el equipo información de distintas maneras. Había una dificultad, porque cuando nosotros empezamos a trabajar en la Coordinación no había equipos jurisdiccionales, como sí lo tenía provincia de Buenos Aires. Ahí había alguien con quien podías levantar un teléfono o convocar a una reunión. Entonces la comunicación con las provincias fue un tema a trabajar. Además, surgió otro tema que se trabajó con el INFD, que era qué títulos se estaban otorgando. Después matrícula, cantidad de docentes, planes de estudio. Esto en mi caso.

- ¿Cómo fue el proceso de planificación de las políticas que se llevaron adelante?

Si bien yo entré unos meses después, el tema de la creación de las coordinaciones jurisdiccionales fue uno de los temas, ya que se proponía desde la Ley de Educación Nacional. En eso iba trabajando el equipo nacional con los equipos jurisdiccionales para la conformación de los espacios de gestión provinciales.

- ¿Qué puede contarnos acerca de esos procesos de trabajo? ¿Con cuáles tuvieron mayor dinámica de trabajo? ¿Con cuáles se dificultó más?

En realidad, no había ningún tipo de dificultad que correspondiera al trabajo con las áreas. Las dificultades que surgían tenían que ver con que en la mayoría de los casos no estaban conformados los espacios de gestión. Las personas que estaban siendo convocadas por el ministerio para trabajar tampoco conocían la realidad de sus provincias. O sea, ellos necesitaban hacer un relevamiento propio para después poder pasarnos los datos. Ahí pasa algo interesante, porque ahora Educación Artística tiene un peso en la LEN y había gente que por ahí transitaba su primera experiencia en gestión. Entonces, por ahí al no tener la información centralizada y la tenés que ir a buscar a Inicial, a Primaria, a Secundaria, a Superior, es decir a cada una de las direcciones de nivel, tenía que ver con una dificultad compartida y que por ahí se traducían en procesos de trabajo largos. Como te decía, por un lado, teníamos mesas de trabajo con la DINIECE. Por otro, con los equipos jurisdiccionales

que se estaban empezando a conformar, un relevamiento inicial de datos y después una constatación de esos datos, que se los llevábamos a la DINIECE para que los evidenciaran. De ahí surgían datos de tipos de instituciones, formación, cantidad de docentes, formación de los docentes para ver la cantidad de idóneos porque ahí se podían planificar políticas de capacitación y titulaciones. Esos datos que sirvieron después para la constitución de las Secundarias de Arte.

Después en paralelo, empezamos a trabajar en las publicaciones. Primero con las *Experiencias de Educación Artística*, año 2010 o 2011. Ahí hubo todo un trabajo de empezar a pensar las líneas de comunicación con las jurisdicciones que se circunscribían mediante correos electrónicos y llamados telefónicos, con un sitio que se modificó en la página institucional. Ahí nos convocaron para participar en una política del Ministerio de redefinición de la Web y de pensar cómo se armaba la comunicación, con algunas capacitaciones en el INET. Porque al principio la información que se generaba en la Coordinación se armaba y se enviaba a una persona, y esa persona lo tenía que subir a la página. Luego se desarrollaron como unas plantillas donde cada área subía su información y se centralizaba para subirlo. Si bien había una necesidad manifiesta de las Coordinaciones de tener cierta libertad en armar y difundir, también era comprensible desde la mirada de unidad de criterio la necesidad de esa centralización. Hubo todo un trabajo con el área de contenido con eso, muy acotado, pero empezamos. Ahí empezamos a tener alguna intervención cuando estaba la revista El Monitor, con información de los encuentros que se hacían o las mesas. Se pudo publicar algún artículo referido a la modalidad. Logramos abrirnos en Publicaciones y se generó la primera publicación que fue la de *Experiencias de Educación Artística*. Ahí hicimos un trabajo con las provincias para difundir una convocatoria que se hacía de OEI. Se anotaron alrededor de 100 experiencias y se seleccionaron 70 a nivel país. Era muy difícil llegar a todo el país, porque dependía de la difusión que hacía cada provincia. Se hizo la experiencia, fue fabulosa y se hizo un libro de esa jornada. Después otra cosa que se propuso fue la publicación de las Resoluciones aprobadas por el Consejo Federal, para darle una difusión en texto impreso. Esto porque, la primera Resolución 111/10 es la que sienta las bases de cómo pensar la Educación Artística en el sistema educativo y nos parecía que quedara en la letra fría de una Resolución no tenía sentido; sino que como se venía el debate desde la Coordinación de qué tipo de

Educación Artística se quería para el país, era algo que había que sacarlo de la Resolución misma y darle un color en el sentido de darle otra circulación. A partir de ahí se generó la línea de publicaciones de Normativas, que le siguieron la 120/10 y las demás, en una colección. Después viene la propuesta de Juan Falú, que le acerca al Ministro sobre un material que él había trabajado con la gente del Fondo Nacional de las Artes, que se llama *Cajita de Música* y estaba pensado para capacitar a docentes de música en folclore con un grupo de músicos. Ahí el trabajo que se hace es una primera lectura del material de Juan, y una lectura conjunta con la gente de Intercultural Bilingüe, porque consideraba que parte del marco teórico que se planteaba debía tener una mirada específica, sobre todo porque involucraba una lectura de la llegada de los españoles, un racconto histórico que se hacía ahí del material. Era una lectura nada más, pero necesaria de la unidad de criterio desde donde se estaba planteando la Educación y ahí se abrió bastante la difusión. Para esta altura ya teníamos mucho más pie en las provincias, con equipos jurisdiccionales —varios conformados y varios en proceso—, una sensibilización sobre la importancia de la Educación Artística y la importancia de contar con equipos de gestión de la modalidad, que eso se trabajó mucho; y además contar con un nombre como el de Juan Falú para dar la capacitación. Ese material, además de generar una publicación impresa, se logró colgar en Educ.ar y se logró colgar algunos materiales audiovisuales, no como materiales de la Coordinación, sino en el espacio de experiencias para que los docentes pudieran descargar. Después hubo un trabajo con la gente de contenidos que vinculaba con Canal Encuentro, ahí hubo algunos intentos con reuniones, pero siempre quedó como a mitad de camino. Imaginate que era el fervor de Canal Encuentro. En general hubo muy buena articulación con la gente de Materiales Educativos, por el tema de publicaciones. Lo engorroso que por ahí se nos planteaba era llegar con el material a todo el país. Engorroso digo porque modificamos una lógica de cómo se hacía el envío de materiales, que hasta ese momento se hacía a las Coordinaciones y desde ahí se esperaba que se distribuyera a las escuelas. Nosotros quisimos llegar directamente a las instituciones y cuando vos hablás de 300 escuelas es una cosa, ahora cuando estás hablando de llegar con 10000 publicaciones, como fue con *Cajita de Música*, a 7500 instituciones es más trabajo. También se generó la serie *Cuadernos del Arte*, con la intención de realizar una publicación por lenguaje, donde se reunieran experiencias, artículos pedagógicos y académicos. De esta serie solo se llegó a

publicar *Danza*. Ahí vinculamos con otras direcciones, como por ejemplo con Primaria, con Secundaria, con Educación Rural, porque ahí se iba definiendo a qué instituciones estaba destinado cada material; más con la gente de Despacho, en un ida y vuelta. Más allá de nuestras publicaciones, también hubo intervención en publicaciones de otras áreas cuando se trataban contenidos específicos de artística. Fue el caso de Educación Sexual Integral, el material de *Derechos Torcidos* de Hugo Midón, *Para mejores clases de arte* de Áreas Curriculares, entre otras. La última que surge a demanda directa de la Coordinación de Educación de Adultos, de pensar una publicación específica de arte, pero direccionada para adultos. Así surge *Temas de Arte 1 y 2*, que se hace la presentación en la Feria del Libro. Esto fue distinto porque fue todo el equipo de la Coordinación Nacional de Educación Artística trabajando en una publicación gestionada por otra Coordinación.

-Como en todo proceso de transformación existen tensiones y conflictos. ¿Existió algún conflicto con alguno/s de los actores que fue o pudo ser un obstáculo para las acciones planteadas? En caso de existir ¿podría relatarnos esa situación y cómo fue dirimida?

No, por lo menos no en términos de conflicto. Creo que como dije, la dificultad no fue en términos de gestión, más allá que en términos de gestión siempre hay algún chisporroteo, pero creo que la mayor dificultad tiene que ver con dar el debate en las provincias de qué es la Educación Artística y qué se enseña en la Educación Artística. Por eso digo la importancia de la Resolución 111/10 que es la que sienta las bases de qué entendemos o de qué hablamos cuando hablamos de Educación Artística, en consonancia con la LEN, inclusiva, latinoamericana, popular, que son los ejes que aparecen en torno a eso.

- ¿Qué importancia considera que tiene la comunicación en los procesos de construcción institucional?

Fundamental. Fundamental porque vos tenés que pensar cómo dar la discusión de, por ejemplo, qué es el arte; qué es la Educación Artística; qué implica pensar a la Educación Artística como un derecho. Eso corría el velo a cuestiones que estuvieron muy solapadas y que sirvieron a la reproducción de un modelo de pensar la educación y el arte para pocos. Y pensar el arte y la artesanía, en esos términos, lo distinguido y lo otro.

- ¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes en la gestión de la que fue parte? ¿Y algunos que hayan podido evitarse y/o que debieron ser incluidos?

Creo que en términos estrictamente comunicacionales siempre tuvimos claro que estábamos dentro de un ministerio. Un Ministerio con una nueva ley que tenía un modelo comunicacional donde nacía Canal Encuentro, Paka Paka, donde estaba Educ.ar, se estaba abriendo Conectar Igualdad. Es un momento además donde las redes sociales, internet avanza. Para entender el todo. Donde hay una revisión muy fuerte sobre cómo pensar la educación y qué miramos en la educación. En lo institucional entonces había algo muy centralizado y éramos muy cuidadosos en eso, con una atención muy particular en lo que nos proponían hacer, que íbamos siempre de la mano de lo que nos proponía el equipo del ministro. Entonces teníamos claro que éramos una Coordinación, dentro de un Ministerio, dentro de un Gobierno en el marco de todo lo que mencionábamos anteriormente.

Aspecto político-institucional

- ¿Puede describirnos la situación político-institucional al momento de su llegada?

Se estaba armando la Coordinación, en todo sentido. Había una definición política muy clara de crear la Coordinación de Educación Artística, pero estaba todo para hacer. Todo para hacer dentro del Ministerio porque era la primera vez que existía como Coordinación, que se pensó de verdad en términos colectivos. A mi modo de ver, de verdad se pensó desde lo que se proponía desde el gobierno nacional, de pensarlo en términos de proyecto nacional. La sensación de mucho por hacer, de un momento del país fabuloso, con una nueva Ley de Educación, realmente transformador y de sentir que realmente se iba para un lado, del que mucha gente había luchado mucho tiempo; con inversión en educación, con 1800 escuelas, con plata invertida en publicaciones, en capacitaciones; con mirada sobre la educación muy interesante. Esto era otra cosa.

- ¿Cuál es su mirada en torno al rol que se le otorgó a la Educación Artística en la LEN?

Nunca había tenido un lugar como el que tuvo. Si bien la Educación Artística, en lo que tiene que ver con música y lo que ahora se llama artes visuales que antes era plástica, están desde los contenidos del art.8 de la Ley 1420; con la LEN se crea la Coordinación, se empieza a hablar de otros lenguajes, es distinto. Es pensar la Educación Artística como derecho.

- ¿Qué políticas vinculadas a dicha modalidad considera que fueron fundamentales para su transformación en el sistema educativo?

Yo creo que todo lo que tiene que ver con la redefinición de NAP [Núcleos de Aprendizajes Prioritarios], que definen un poco desde qué lugar miramos lo que miramos, lo que no tiene un correlato inmediato con la práctica; la creación de escuelas. Y si tengo que pensar en lo que faltó, tuvo que ver con incorporar equipos de gestión de las escuelas. Que no faltó porque no se quiso hacer, sino que faltó porque era tanto lo que había que hacer... y a mi modo de ver, esto es mío, yo pensé que no volvía más esta gente, que se iba a poder seguir trabajando.

- ¿Qué puede decirnos de la gestión llevada adelante por la Coordinación Nacional de EA? ¿Podría profundizar en aquellos resultados que considere relevantes?

Bueno, eso que te decía, que había mucho para hacer, que había que conocer mucho, además. Que había que conocer desde donde estábamos parados para ver cómo se hacía lo que había para hacer. Formarnos nosotros como equipo más formar los equipos de las provincias, con todo lo que implica. Yo creo que la gestión de la Coordinación fue muy buena. Habría que pensar sobre qué indicadores... pero creo que se dio un debate a nivel nacional, institucional, desde el Ministerio, que no fue aislado. Esto tuvo que ver con cómo se pensó la Educación Técnica, desde dónde la Educación Artística, Intercultural Bilingüe, desde donde se piensa la Educación y desde donde se piensa un proyecto de país.

Creo que lo más relevante de todo es que se trabajó en conjunto con las provincias, con las jurisdicciones, en políticas públicas de Educación Artística. Y la revalidación de lo propio, de lo latinoamericano, de lo popular, que desde un proyecto nacional se le daba lugar. Porque como en todos lados, en las provincias también convivían dos modelos de pensar el arte. Bueno, en correlación con dos modelos de pensar el país. Y ganó Macri de nuevo.

- ¿Puede darnos su mirada sobre las decisiones político-institucionales tomadas a partir del cambio de gestión?

Pésimo, pésimo porque además estoy en las antípodas de esta gente en términos políticos. En términos políticos, en Educación, en políticas de Energía, en políticas económicas, en políticas de Ciencia y Tecnología, no tengo nada que ver con eso. Porque la matriz desde donde se piensa este gobierno está en las antípodas de lo que estábamos pensando antes. Entonces es imposible. Lo que sí trabajan muy bien ellos es lo comunicacional.

- ¿Puede brindarnos alguna reflexión en torno al presente/futuro de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

Este modelo de país va hacia un modelo de gestión para pocos. En qué sentido, en que no se amplían las posibilidades de acceso, de permanencia, de egreso, pero además en el modo de pensar la educación. Se propone la neurociencia, y la neurociencia termina definiendo en mayor medida que uno es lo que es por lo que tiene en su cabeza, lo que marca el cerebro. Entonces digo ¿cuántas posibilidades tiene un pibe que tal vez en sus espacios familiares y demás, no tiene acceso, motivación educativa, si desde la escuela tampoco se lo va a motivar?Cuál es el presente de la Educación, en términos de políticas de Estado de este gobierno: meritocrática, basado en un marco teórico que es el de las neurociencias. Con mucha resistencia, más allá de que muchos docentes votaron al macrismo y que falta mucha conciencia crítica en términos sociales. Y creo que en términos educativos realmente no va a haber transformación... Creo que esto va hacia más exclusión, pero no solo en exclusión desde “no estás en la escuela”, en términos de no garantizarte el lugar en la escuela, sino en términos de “no podes, no servís, no vales”. Eso es lo perverso de la meritocracia. No solo en términos de exclusión de números —cuántos pibes hay en la escuela— sino cuánto potencial hay en esos pibes de saberse que pueden, eso creo que es lo más perverso de este sistema. Y este modelo sin ninguna duda, está pensado desde ahí. O sea, terminá la Secundaria porque es obligatoria pero no servís para nada; ¿quién te hizo creer a vos que podés ingresar a la universidad? si hay que cerrarlas; ¿para qué querés universidades en el conurbano? si no te da la cabeza, si no egresas.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.



Guía de entrevista

El presente cuestionario fue pensado como un instrumento que forma parte de la investigación requerida para la tesis de Maestría de Planificación y Gestión de Procesos Comunicacionales de la Facultad de Periodismo y Comunicación Social de la Universidad Nacional de La Plata.

Las respuestas que surjan del mismo formarán parte de la sistematización que requerirá la misma y se sumarán en el Anexo de los ejemplares.

Docentes

Docente Formadora de Formadores de Educación Artística (Música) de la provincia de Buenos Aires

Aspecto comunicacional

-¿Cómo fue su conocimiento acerca de las políticas de Educación Artística que se generaron entre 2008-2015?

Lo que tiene que ver con las políticas de Educación Artística siempre, durante todo el ejercicio de mi profesión, siempre formó parte de mi práctica profesional, por el hecho de que uno transita el sistema dentro de marcos y políticas que se van definiendo, y esas políticas uno las va desarrollando, las va resistiendo. Digamos que toca toda una historia de desarrollar y resistir adentro del aula, a nivel institucional, a nivel gestión, en la calle, en todos los ámbitos. No es que la comunicación llega a partir de un medio particular sino que forma parte de una práctica cotidiana en el ejercicio de la profesión, donde es parte de esa red comunicacional. En toda mi vida profesional, ya sea en el nivel primario, secundario o universitario donde trabajé, tanto como docente como en gestión, formó parte de mi vida. Entre 2008-2015, han llegado desde los encuentros regionales que ha ido haciendo la Coordinación Nacional de Educación Artística. He participado en algunos, en otros han asistido colegas.

Participé como referente de la provincia en mesas federales donde se discutió lo que después fue la Resolución 111/10, donde se define la Educación Artística en el sistema educativo argentino. A su vez también participé como referente de un encuentro federal con referentes de todas las provincias del país, para definir los propósitos de los Núcleos de Aprendizajes Prioritarios (NAP) para el segundo ciclo de la Educación Primaria. Y ese es el que más presente tengo porque ahí se dio un debate muy interesante en torno a si cuando hablamos de arte, hablamos de conocimiento sensible para el placer o le damos otro lugar. Finalmente se definió en una frase donde, en realidad era un ejemplo de negociación. Y después se planteó, eso lo tengo muy presente porque fue muy enriquecedor, de esos temas que se debatieron, y a parte uno va construyendo una mirada con respecto a la Educación Artística, va construyendo sus prácticas, no solo en la formación académica sino en la interrelación con los pares. Pero esa interrelación y los debates se dan en determinados circuitos. Esos encuentros federales lo que permitieron fue escuchar la voz de otras provincias. Y me acuerdo de un debate muy interesante, porque me acuerdo que el referente de Formosa quería poner como NAP el aprendizaje de los símbolos patrios y en la mesa que a mí me tocó enseguida saltamos todos. Y a vincular ese núcleo de aprendizaje que proponía el compañero de Formosa, con otras épocas, a otra definición respecto al arte, respecto a la educación, vinculado a la dictadura. Bueno, había todo un componente en las representaciones, en la experiencia vivida en el resto de las provincias que, bueno, la primera respuesta fue no. Y me impactó mucho la explicación y el fundamento, y el argumento de este referente de Formosa. Dice 'Ustedes porque son de provincias que no se pone en cuestión que sea parte de la Argentina. Nosotros necesitamos reafirmarlo, reafianzarlo, porque para los argentinos, nosotros somos paraguayos'. Bueno, esos encuentros federales fueron espectaculares porque no solo fue una bajada de políticas de la Coordinación, sino que fueron espacios de construcción de política de Educación Artística. Que ahí bueno, empezamos a mirar desde otro lugar y cómo se resignifica lo que vos desechás como saber, cómo de golpe te lo resignifican desde otro lugar. Todas las provincias nos sentimos mal porque en realidad nos interpeló, nos puso en situación ese argumento.

-¿Cómo fue la relación con los diversos actores con los que te has vinculado a lo largo de tus recorridos?

En realidad, toda mi vida profesional, tuve permanente construcción y relación con todos los actores educativos y sociales. Desde alumnos, docentes, colegas, funcionarios, equipos de gestión, inclusive con actores por fuera del sistema educativo, tanto desde mi práctica docente en el aula como en mi práctica de gestión a nivel institucional y jurisdiccional.

En el aula, soy titular de una cátedra donde ahí tenemos una primera unidad de política educativa, después nos metemos en lo curricular y después nos metemos en los marcos psicológicos. El eje es el marco pedagógico pero atravesado por los demás ejes. Entonces el tema de política educativa atraviesa siempre, está presente, es parte. Y en el vínculo con los alumnos, todo el tiempo estoy trabajando el posicionamiento político-ideológico en cada tema, permanentemente. Así estemos hablando del marco psicológico, hay un componente ideológico, hay una definición política. Y la verdad es que los alumnos eso lo valoran muchísimo y los pone en un lugar diferente. Ellos mismos, después en el examen final muchos plantean que era la primera materia que abordaban desde una mirada política su propia práctica. Inclusive cuando se aborda lo que es la problemática curricular, donde se lo ve como un proyecto político-educativo, todos coinciden y plantean cómo esta mirada no solo les permitió entrar en crisis, repensar y darse cuenta de la responsabilidad que les cabe en el trabajo docente, sino también que les ha generado cierta crisis o una mirada diferente respecto a su profesión o ejercicio como músicos, más allá de la formación docente. Ya desde la primera clase trabajamos el sujeto político que argumenta y explica por qué lo somos, y en todo lo atraviesa. Pero yo veo que en los estudiantes aporta otra mirada, los pone a mirar desde otro lugar. Es una materia que inicia el profesorado, que tampoco la llamo de formación pedagógica, porque para mí la formación docente no la diferencia el tener solo la formación pedagógica. Va más allá, es formación en educación, como docente, con todo lo que implica. Entonces, al principio cuesta, entran en crisis, da la sensación que todo lo que hacen está mal, que todo lo que transitaron es una porquería y empiezan en esa cosa de la receta. Y no, no hay que pensar en términos de qué está bien y qué está mal, sino, dónde me paro yo y por qué. Con la cátedra, en el trabajo con los alumnos, tenemos un trabajo de campo, que van a instituciones de inicial, primaria y secundaria de los distritos

La Plata, Berisso y Ensenada, y lo que se mira es la aplicación de políticas de Educación Artística en esas escuelas.

Después en el lugar institucional, bueno, muchos encuentros con pares, con docentes, no solo a nivel institucional, sino también del ámbito de colegios preuniversitarios con trabajo en desarrollo curricular y universitario. También a nivel provincial y en lo distrital trabajando con escuelas de primaria de Ensenada. Después mucho trabajo con docentes de la región.

- ¿Cómo fueron los procesos del trabajo con colegas, con pares, más en el nivel institucional?

Por ejemplo, en el trabajo en los colegios de la Universidad, en encuentros organizados por las coordinaciones e interinstitucional también. Cuando fui parte de los equipos de gestión, trabajamos en la definición del proyecto institucional con el equipo de gestión y con todos los docentes, y también en lo que refiere a diseño curricular. En la provincia, estuve como asesora en la Coordinación de Educación Artística y ahí trabajé no solo con docentes sino también con inspectores, referentes de los distintos distritos de la provincia. Y en la facultad, un trabajo más institucional, encuentros con otras universidades. Digamos que pasé por todo el sistema educativo y por todos los circuitos institucionales, universitarios y no universitarios; por todos los niveles y por toda la educación.

-¿Qué importancia considera que tuvo la comunicación para llevar adelante las mismas?

Central es la comunicación. No la generación de una comunicación jerárquica o verticalista, donde la comunicación va de arriba para abajo, y el de abajo protesta y el de arriba escucha; sino en esto de que forma parte de la cotidianeidad. Que es algo que me parece que hoy se está quebrando.

-¿Cómo fue la puesta en práctica de esas políticas? ¿Cómo fueron recepcionadas?

A partir del 2008 mi experiencia áulica es en la facultad. Puedo hablar desde una mirada desde una cátedra, en lo que han mostrado los trabajos de campo que se han realizado. Hicimos un proceso donde tomamos trabajos de campo realizados entre 2010 y 2015, se

hace un estado de situación de los niveles inicial, primario y secundario, y donde se analiza cómo impacta en el aula, las definiciones políticas de Educación Artística, tanto nacionales como jurisdiccionales. Lo que observamos es que en donde mayor impacto estaban teniendo las definiciones, porque ahora hay un retroceso, era en secundaria. esto de definir el arte como un conocimiento, que parece tan trillado pero tiene toda una concepción ideológica y de discusión que lo define. Por ejemplo, Inicial no sale del expresivismo, no salen los docentes, no salen los directores; está muy presente esa mirada innatista de la música, es muy presente esa cosa de la música como juego, la música como placer, la música para disfrutar, o la música para elevar la cultura de los pibes. Una cosa muy moderna, que no salen de ahí. Es más, todo el repertorio musical que se utiliza no solo reproduce lo que los medios construyen culturalmente y definen como arte y como música, sino que reproducen determinada idea respecto a la infancia, como si el niño no conceptualizara. Y el repertorio en sí del lenguaje musical, reproducen los materiales y los modos compositivos del repertorio clásico europeo del S.XVII y S.XVIII. Inicial es un caso particular. Esa mirada está muy instalada, muy enquistado. Por eso yo creo que en estos contextos, donde estamos tan impregnados de neurociencia, esto debe pegar mucho más fuerte. Y de hecho, los y las docentes del nivel inicial, la mayoría tiene título de educación media, algunos tienen título superior universitario y no universitario. Pero ahí se quedaron, no tienen formación continua, ni capacitaciones, ni posgrado, ni nada. Y con un trabajo, la mayoría, como muy solitario. Primaria, más o menos como inicial, pero con una cierta tendencia a algunas cosas romper. Pero igual es muy fuerte el tecnicismo y esa mirada bien innatista, conservadora de la música. Hay cierta tendencia a romper con eso en los docentes más que en los equipos directivos, porque en los equipos directivos por ahí te salen con todo el discurso de formar ciudadanos críticos, con una mirada más constructivista de la educación y la educación como un hecho social, un hecho político, y cuando te vas al arte, ahí mera expresión, mero placer o cultura general, como contemplación; esto de elevar la cultura, donde hay una mirada hegemónica. En cambio, en Secundaria, lo que observamos e impactó, es que el mayor porcentaje de los docentes de música han participado de encuentros, jornadas o han llevado adelante capacitaciones de posgrado. Siguen en instancia de formación y tienen más vínculo con las políticas de Educación Artística. Es el nivel donde más claramente se vio que venía impactando las definiciones para la

Secundaria en este período. Se veía no solo en el discurso sino también en la práctica. En cuanto a la recepción de esas políticas, fueron años de producción y de construcción permanente. Se pregnó de debate y de mirada constructiva.

-¿Qué aspectos comunicacionales puede destacar como imprescindibles o relevantes para la práctica?

Los encuentros, los debates, los intercambios con el otro. La construcción colectiva, lo colectivo. En la medida que esté el vínculo comunicacional va estar lo colectivo.

Aspecto político-institucional

-¿Qué políticas implementadas en el campo de la Educación Artística entre 2008-2015 considera más relevantes?

Todo me pareció relevante, absolutamente todo. Pero lo más relevante para mí fue la definición de la Resolución 111/10 por lo que significó, más allá de que es una resolución, un escrito. Es la síntesis de la mirada, el debate y la voz de todo el país. Esto me parece lo más relevante, porque dando clase a los estudiantes, una cosa que siempre aparece es esta representación que tienen como si las cosas aparecieran de la nada. O que todo viene de arriba y el arriba no se sabe lo que es. Lo que subyace es la formación `naturaleza`. Y a los estudiantes les digo, antes que profesionales son ciudadanos. Primero somos ciudadanos y después todo lo demás.

-¿Qué actividades o acciones han surgido en su institución a partir de ellas?

Esto que te decía que vi. La creación de la nueva Secundaria, cómo se dio vuelta la formación de los pibes adentro del aula. Hoy agarrás a un pibe que hizo la secundaria durante esos años y la respuesta acerca de qué aprende en música, o de por qué aprende música en la escuela es totalmente diferente a hace 10 años atrás. Y después, bueno, en la universidad, todas las carreras y todo el trabajo al interior de las cátedras e intercátedras también estuvieron impregnadas de esas definiciones.

-¿Puede contarnos alguna/s experiencia/s que conozca en la/s que estas políticas hayan contribuido a la transformación social?

Hay varias... por ejemplo, nosotros en la facultad llevamos adelante un proyecto de extensión en el club Corazones del Retiro, con los chicos del barrio y bueno la base del proyecto son todas estas definiciones que se fueron generando a nivel nacional. No sé si hubo una transformación social pero sí, y no solo los pibes de este barrio sino también en los pibes de Punta Lara, a partir de los CAI con actividades infantiles y también lo vi ahí, yo creo que la transformación social que se estaba dando era que los pibes estaban proyectando a futuro. Yo siempre digo que el trabajo, si hablamos de una educación para todos, de la educación como un derecho, hay que trabajar. Si pensamos en el nivel universitario como un derecho para todos los ciudadanos, para un chico que vive a 10 cuadras, la distancia no son esas 10 cuadras, es mucho mayor. Entonces eso hay que trabajarlo, hay que construirlo, hay que generarlo. Y eso se estaba viendo, se estaba haciendo cotidiano escuchar a pibes con una realidad muy adversa decir 'Le dije a mi mamá que cuando sea grande quiero estudiar plástica' o 'Quiero estudiar música'. Eso me parece que es el impacto más importante, que no es el producto de un proyecto en particular, es algo que se fue construyendo y se fue generando. Son pibes que en ese momento comían en su casa con sus padres y hoy todo eso está roto.

Como experiencia concreta me acuerdo el día que vinimos a la facultad a ver una obra de teatro, una comedia para chicos, que vinieron chicos del barrio El Retiro y de Punta Lara, que nunca han salido de Punta Lara, reconocieron referentes en flyers y en afiches de la facultad, y se sintieron parte de eso. Eso da cuenta que todos somos parte y de alguna manera eso se estaba empezando a dar.

-¿Qué mirada puede brindar del cambio generado a partir del 2015?

Todos los días me pregunto qué país horrible y espantoso eligieron. Empezó un proceso de vaciamiento de contenido del arte, vaciamiento simbólico y material, social. Vaciamiento en todo sentido. El concepto que me sale es ese. En realidad es para instalar otra cosa, en este caso con la mirada de la neurociencia, la cosa más liberal, meritocrática, innatista. Pero que no deja de vaciar. Es un resquebrajamiento de todo, de la red social, cultural, de lo colectivo. Si bien no está todo perdido porque hay una resistencia que está latente, eso es lo

que mantiene, pero hay un trabajo feroz... yo siempre digo la derecha nunca descansa, trabaja y consigue. Y desde la concentración de todo el poder absoluto, está destruyendo todo.

-Puede brindarnos alguna reflexión en torno a la situación presente/futura de la Educación en general y de la Educación Artística en particular?

En esto discuto mucho con algunos colegas porque soy una defensora acérrima de lo público y lo estatal. Uno de los análisis críticos que hago de lo que ocurrió hasta el 2015, es que no se dio un debate profundo de lo privado, no se interpeló en profundidad lo privado. En todo, pero particularmente me refiero a la educación. En todo, porque no se avanzó en que los servicios sean públicos, la reestatización y mucho menos la nacionalización de los recursos naturales. Pero bueno, tiempo al tiempo... pero lo que siempre entré en duda es si era por una cuestión de tiempo, de momento político o una decisión. Me parece que fue una decisión de definir un modelo más autorregulador compartiendo con el sector privado, que una nacionalización de un Estado fuerte en todo sentido, dueño de sus recursos naturales.

Por ejemplo, el Famatina en La Rioja. Era una montaña que ahora se transformó en un pozo. Vos ves una pobreza extrema y en realidad eso es un recurso natural que explota un grupito y se lo lleva afuera. Y le paga dos mangos al local, cuando eso en realidad es del local y de todos nosotros, y todo eso que se llevan afuera tiene que ser nuestro. Por eso digo. Y lo mismo los servicios, no se avanzó en la reestatización de los servicios, entonces hoy estamos con las empresas de fiesta, llevándose todo. Y con la educación lo mismo. En ese momento no se interpeló la educación privada. No por el lado de 'lleve a sus hijos a la escuela pública'. Se trata de debates profundos que impliquen un cambio cultural. Porque en ese sentido a mí me parece que lo que ganó fue la cultura de lo privado. Eso está hablando de una connotación de la educación. Por ejemplo, en lugar de pagar sumas siderales en la escuela privada, el rol de las cooperadoras en las escuelas públicas. El cooperativismo, eso habla de una escuela para todos, igualitaria. Yo creo que se vapuleó lo público. Es una concepción lo público, no tiene que ver con tener o no tener recursos. Me parece que ahí no se fue a fondo, no se profundizó ese debate, no se interpeló. Y yo no sé si fue porque no se pudo o por una definición política. Me parece que, no en su totalidad, pero en algún punto, la revalorización de lo público quedó en el plano de lo simbólico. Hoy

están definiendo políticas educativas dueños de escuelas, por ejemplo. Se ha incorporado un actor nuevo que es el dueño o propietario de una escuela. En definiciones de política educativa siempre intervino pero no con una presencia tan fuerte. Entonces en 3 años ocurrió esto, ¿por qué? Me pregunto... no tengo la respuesta, pero me pregunto ¿qué pasó? ¿Por qué esas escuelas que de 5 días de la semana 3 cerraban por paro, hoy no cierran y están peor que nunca? Esa batalla cultural la ganó la derecha y ganó el modelo neoliberal. Me parece que también se trata de esto, de que no hubo una interpelación profunda al neoliberalismo, fue una mezcla.

A nivel Educación Artística, como dice Gentili, con mentiras que parecen verdades, tanto en lo discursivo como en los fundamentos conceptuales y teóricos más profundos. Están cambiando el objeto de conocimiento. Ya no están hablando de arte, están hablando de experiencia estética. Y lo están instalando, que es fácil instalarlo porque es lo que siempre estuvo instalado cuando se piensa en el arte y la educación. Lo que pasa que agiornado con discursos, pero que en el fondo son mecanicistas, meritocráticos, ubicando al arte en el lugar del mero placer y como contemplación, como algo ajeno.

A futuro, bueno, yo me pregunto cómo vamos a hacer para subsistir en todos los aspectos un año más, es una eternidad. Y si vuelve a ganar este tipo de país que se votó directamente no se va a poder resistir porque está saliendo lo peor de todo. En caso de que no sea así va a ser muy difícil y va a costar mucho reconstruir, porque no solo va a implicar una reconstrucción económica. En términos culturales, en términos educativos y político-educativos es mucho más complejo, sabemos que las políticas educativas para que tengan impacto y para que se instalen tienen que llevar políticas y estrategias continuas de casi 20 años. Acá se rompió mucho, pero bueno, se está resistiendo. La resistencia no está solo en salir a la calle a marchar, a reclamar, sino también en el trabajo cotidiano de cada uno. Y la resistencia está en no perder lo colectivo, eso es fundamental, ya sea en espacios institucionales, gremiales, me parece que en estas instancias los gremios debieran ser un actor central. En la medida en que no perdamos lo colectivo, que resistamos desde lo colectivo, desde lo gremial, yo creo que no está todo perdido.

Agradezco su predisposición y tiempo para colaborar con esta entrevista.

Estudiantes

APRECIACIONES DE ESTUDIANTES DE 3ER. AÑO DE NIVEL SECUNDARIO DE LA PROVINCIA DE BUENOS AIRES

-¿Cuál es tu relación con el arte?

Estudiante 1

Mi relación con el arte es cuando estudio en la escuela y hago los dibujos. Después escucho música todo el día.

Estudiante 2

Si bien tengo clases de artística visual en el colegio, no tengo más acercamiento que eso. Una vez a la semana, al realizar trabajos pedidos por la profesora, sí que me gusta concentrarme, dedicarme al dibujo e intentar hacerlo lo mejor posible. O también algo que hago siempre (todos los días) es cantar, aunque no sea el mejor cantante y tampoco es que me quiera dedicar a eso, me gusta el ritmo de la música, la composición, la combinación de los instrumentos, etcétera.

Estudiante 5

Me gusta mucho dibujar y quiero ir a clases de canto, fui a clases de piano y me gustaría retomarlas. Hago acrobacia en telas y creo que tiene algo de arte porque es parecido al baile, ya que se hacen trucos y figuras al ritmo de la música. Me gustan mucho las películas animadas.

-¿Con qué lenguaje artístico te sentís más identificado?

Estudiante 1

Con el lenguaje que más me identifico es con la música, aunque no haga nada de música, ni cante, ni toque algún instrumento. Mi sueño es tocar el bombo con platillo en la cancha de

Boca Juniors y después lo que también me gusta es la fotografía. A veces desde un celular me pongo a sacar fotos de las plantas, del cielo y cosas así. Y hay millones y millones de imágenes que he visto que me gustan.

Estudiante 4

Con el dibujo porque me gusta que se puede dibujar y crear cualquier cosa que te imagines, cosas muy diferentes y nada es limitado y es lo que estoy haciendo últimamente para pasar el tiempo aunque no dibujo muy bien. Me gusta hacer trabajos de dibujo libre.

Estudiante 6

Me siento muy identificada con la música, porque al cantar y escuchar música, siento que puedo librarme de cualquier problema y me olvido de todo, además soy una persona que se expresa a través de la letra de las canciones.

Estudiante 7

Me siento identificado con el baile, en especial el baile funky, para defensa personal, porque si alguien trata de molestar a mi novia, hago un baile y listo.

Estudiante 8

Me siento identificada con la música y el teatro. La música porque me hace sentir sensaciones inexplicables y el teatro porque me encanta actuar y tener mi personaje, me resulta genial.

Estudiante 10

Me siento muy identificado con el Freestyle ya que hacen/dicen cosas sin pensar.

-¿Qué tipo de trabajos te gustan realizar? ¿Qué temáticas te interesan más?

Estudiante 2

Me gustan los trabajos en los que hay que contextualizar al personaje en un ambiente. El arte para mi es una forma de expresar sentimientos o ideas políticas, religiosas, etcétera; y es eso lo que me encanta, que hay mucha diversidad. Me gusta la temática de la política, los temas de la sociedad. Pude hacer referencia en un trabajo a los “salvemos las dos vidas” y los “proaborto”.

Estudiante 3

Los trabajos que más me gustan son los de poder hacer historietas y armar una historia en 6 cuadros, tanto de humor, policial, terror, etcétera. Las temáticas que más me interesan son las de violencia de género, la violencia, ya que es algo que hoy en día hay muchos casos de este tipo de problema y hay que tratar de que esto pare.

Estudiante 5

Me gustan los trabajos a lápiz en donde tengo que copiar algún personaje ya existente. Me interesa mucho la temática de realizar dibujos en todo el campo plástico, sin dejar espacios en blanco.

Estudiante 6

Me gusta los que son de temática comic/historieta porque está bueno crear tus propias historias, hacer volar tu imaginación. Me gusta el dibujo a mano con lápiz.

Estudiante 12

Me gustaría realizar algún trabajo con letras góticas. Me interesan varias áreas como arte moderno, arte abstracto, entre otros.

-Si tuvieras que realizar una propuesta de algo artístico ¿qué te gustaría?

Estudiante 1

Me gustaría pintar un mural, hacer algún dibujo en las paredes del Colegio.

Estudiante 2

Me gustaría que, junto a todos los profesores de plástica, se hagan 1 o 2 días anuales en los que se pueda exponer dibujos, se pueda cantar (y las diferentes ramas del arte) y que participen todos los alumnos.

Estudiante 7

Me gustaría hacer un mural graffiteado de cosas al azar.

Estudiante 9

Me gustaría que haya teatro. Necesitaría un escenario; un placard con ropa, disfraces, etcétera; un profesor que sepa de teatro y que también va a ser el director.

Estudiante 13

Me gustaría realizar una fiesta con música y exposiciones.

-¿Qué cambiarías o mejorarías de las propuestas que actualmente tienen en la escuela?

Estudiante 3

Lo que mejoraría sería poder hacer muchos más dibujos libres.

Estudiante 4

Que en plástica nos enseñen a dibujar diferentes estilos, como realista por ejemplo.

Estudiante 5

Me gustaría que en las clases de música te enseñaran a tocar instrumentos, como la guitarra, el piano, etcétera. Se necesitarían instrumentos y profesores dispuestos a enseñarlos.

Estudiante 8

Cambiaría el hecho de que algunos profesores impongan su tipo de arte a los alumnos, suprimiéndolos.

Estudiante 10

Que no traten de enseñar siempre lo mismo, que inventen cosas nuevas.

Estudiante 11

Sería con graffitis. La cosa es que me interesa pero nunca lo he intentado. Me gustaría probar.

Estudiante 12

Yo creo que no cambiaría nada, pero por ahí a principio de año haría una votación para los alumnos de qué trabajos quieren hacer y así incluirlos durante el año.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Bibliografía

- Benjamin, W. (1989). *Discursos Interrumpidos I. Filosofía del arte y de la historia*. Madrid: Taurus
- Berger, P. y Luckmann, T. (1995). Capítulo 2. La sociedad como realidad objetiva. En *La construcción social de la realidad*. Buenos Aires: Amorrortu ediciones.
- Boltanski, L. y Chiapello, E. (2002). *El nuevo espíritu del capitalismo*. Madrid: Akal.
- Bourdieu, P. [1990 (1984)]. *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo
- ----- (1979). *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- ----- Capítulo 1. Títulos y cuarteles de nobleza cultural. La disposición estética. En *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- ----- Capítulo 7. La elección de lo necesario. En *La distinción. Criterios y bases sociales del gusto*. Madrid: Editorial Taurus.
- Butler, J. y Chakravorty Spivak, G. (2009). *¿Quién le canta al estado-nación?: lenguaje, política, pertenencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Carpio, A. (2004). *Principios de filosofía. Una introducción a su problemática*. Buenos Aires: Glauco.
- Castro, E. (2004). *El vocabulario de Michel Foucault*. Buenos Aires: UNQ-Prometeo.
- Castro Gómez, S. (2010). *Historia de la gubernamentalidad. Razón de Estado, liberalismo y neoliberalismo en Michel Foucault*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

- Ceraso, C. (S/F). *Democratizar los diálogos para la construcción de conocimiento. Diálogos entre Universidad y Territorio*. Documento de Cátedra. Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata
- Chávez Zaldumbide, P. (1996). Breve análisis de los enfoques fundamentales de Planificación Social en América Latina. En *La gerencia social como desafío para el desarrollo. Memorias*. Seminario Internacional. Vicerrectoría Académico. Facultad de Trabajo Social. Santa Fe de Bogotá, D.C.
- De Certeau, M. (2000). Cap. III. Valerse de usos y prácticas. En *La invención de lo cotidiano I. Artes de hacer*. México: Cultura Libre.
- Díaz Larrañaga, N. (2004). Invaricia y cambio: el atravesamiento institucional de las organizaciones. En *Revista Latinoamericana de Ciencias de la Comunicación*. Año I, N° 1, julio- diciembre 2004. ISSN: 1807-3026.
- Díaz Larrañaga, N. y Saintout, F. (2003). Mirada crítica de la comunicación en América Latina: entre el desarrollo, la dominación, la resistencia y la liberación. En Saintout, F. (editora) y VV.AA (2003) *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata: EPC
- Dussel, I. y Pineau, P. (1995). De cuando la clase obrera entró al paraíso: la educación técnica estatal en el primer peronismo. En *Discursos pedagógicos e imaginario social en el peronismo [1945-1955]*. (pp. 107-176). Buenos Aires: Galerna.
- F. Savater, A. (2015/2016). En *Dossier Poshegemonía*. “La clave del cambio social no es ideología, sino los cuerpos, los hábitos y los afectos”. Entrevista a Jon Beasley-Murray. *Revistas políticas de la memoria* N°16.
- Feinmann, J.P. (2013). *Filosofía política del poder mediático*. Buenos Aires: Planeta
- Follari, R. (2002). *Teorías Débiles: para una crítica de la deconstrucción y los estudios culturales*. Rosario: Editorial Homo Sapiens

- Foucault, M. (2007). *Nacimiento de la biopolítica: curso en el Collège de France 1978-1979*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- ----- (2001). *El sujeto y el poder*. En Dreyfus H. y Rabinow P. “Michel Foucault: más allá del estructuralismo y la hermenéutica” (pp. 241–259). Buenos Aires: Nueva Visión.
- Freire, P. (2012). *Pedagogía del Oprimido*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores
- Freud, S. (1992). *Obras completas. El porvenir de una ilusión. El malestar en la cultura y otras obras*. Vol. XXI. Buenos Aires: Amorrortu Ediciones
- Gago, V. (2014). *La razón neoliberal: economías barrocas y pragmática popular*. Buenos Aires: Tinta Limón.
- García Canclini, N. (2000). *La globalización imaginada*. Buenos Aires: Editorial Paidós
- ----- (1990). *Culturas híbridas*. México: Grijalbo
- Gentili, P. (1999). Mentiras que parecen verdades: argumentos neoliberales sobre la crisis educativa. En *Análisis político y propuestas Pedagógicas*. Buenos Aires: Editorial Aique
- Gramsci, A. (1980). *Notas sobre Maquiavelo, sobre la política y sobre el Estado Moderno*. Madrid: Ediciones Nueva Visión - Buenos Aires
- ----- (1981). *Cuadernos de la cárcel, Tomo I*. México: Ediciones Era
- Grignon, C. y Passeron, J.C. (1991). *Lo culto y lo popular. Miserabilismo y populismo en sociología y en literatura*. Buenos Aires: Ediciones Nueva Visión.
- Grimson, A. y Seman, P. (2005). La cuestión “cultura”. En *Etnografías contemporáneas*. Año 1, N ° 1. (pp. 11-22). Buenos Aires: UNSAM
- Guber, R. (2016). *La etnografía. Método, campo y reflexividad*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores

- Gvirtz, S. y otros (2012). ¿Dónde está la escuela hoy? Un diagnóstico de los sistemas educativos latinoamericanos. En *La educación de ayer, hoy y mañana. El ABC de la pedagogía*. Buenos Aires: Ed. Aique
- Hall, S. (2016). *Estudios Culturales 1983. Una historia teórica*. Buenos Aires: Paidós
- Han, B. (2012). *La sociedad del cansancio*. Barcelona: Herder Editorial.
- Hoggart, R. (2009). *The Uses of Literacy. Aspects of working-class life*. England: Penguin Books Ltd.
- Hobsbawn, E. (2009). *La era de la Revolución 1789-1848*. Buenos Aires: Crítica.
- Laclau, E. (2005). *La razón populista*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Lewkowicz, I. (2004). *Pensar sin Estado. La subjetividad en la era de la fluidez*. Buenos Aires: Paidós
- Lipovetzky, G. y Serroy, J. (2015). *La estetización del mundo*. Barcelona: Anagrama.
- Longoni, A. (2013). *Vanguardia y revolución. Arte e izquierdas en la Argentina de los sesenta-setenta*. Buenos Aires: Ariel.
- Mardones, M. (2018). Música, escuela y sociedad. *Documento de Cátedra "Teoría y práctica de la enseñanza musical"*. Edición y revisión, agosto de 2018. Departamento de Música. Facultad de Bellas Artes. Universidad Nacional de La Plata.
- Mardones, M. y Cataffo, A. (2014). La Secundaria de Arte en el Sistema Educativo Argentino. Educación Artística y obligatoriedad en el marco de la Ley de Educación Nacional N° 26.206. *Revista Arte e Investigación* N°10, pp.123-128. ISSN: 2469-1488.
- Mardones, M. y Martínez, X. (2015). Cap. I. La Educación Artística: un derecho para todos. En *La Educación Artística en la Argentina*. Documento para prensa.

- Martín Barbero, J. (1987). *De los medios a las mediaciones. Comunicación, cultura y hegemonía*. Barcelona: Editorial Gustavo Gili
- Martín Barbero, J. y VV. AA (2015). *La comunicación en mutación. Remix de discursos*. En Amado, A. y Rincón, O. Eds. Doc. N°15. Bogotá: FES Comunicación.
- Mouffe, Ch. (2007). *En torno a lo político*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica
- Niremborg, O. (2010). Enfoques para la evaluación de políticas públicas. En *El Estado y las políticas públicas en América latina; avances y desafíos de un continente que camina en el fortalecimiento de la inclusión social*. Honorable Senado de la Provincia de Buenos Aires
- Oszlak, O. (2008). Formación histórica del Estado en América Latina: elementos teóricos-metodológicos para su estudio. En Acuña, C. (comp.) *Lecturas sobre el Estado y las Políticas Públicas: retomando el debate del ayer para fortalecer el actual*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Jefatura de Gabinete de Ministros. Presidencia de la Nación.
- Pineau, P. y otros (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación” y la escuela respondió: “yo me ocupo”. En *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad*. Buenos Aires: Paidós
- Puigross, A. (2006). *Qué pasó en la educación argentina. Breve historia desde la conquista hasta el presente*. Buenos Aires: Galerna
- Puigross, A. (Dirección) y Otros (1995). *Historia de la educación en la Argentina VI. Discursos Pedagógicos e imaginario social en el peronismo (1945-1965)*. Buenos Aires: Galerna
- Rancière, J. (2009). *La palabra muda*. Buenos Aires: Eterna cadencia

- Reguillo, R. (2007) Formas del saber. Narrativas y poderes diferenciales del paisaje neoliberal. En Grimson, A. (comp.) *Cultura y neoliberalismo*. Buenos Aires: CLACSO
- Restrepo, E. (2012). Apuntes sobre estudios culturales. En *Antropología y Estudios Culturales: disputas y confluencias desde la periferia*. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores.
- Ríos, L. y Fernández S. (2015). Políticas educativas y escuela secundaria en la Argentina post2003. *Revista Latinoamericana de Políticas y Administración de la Educación*. Año 2, N°2, pp. 38-46.
- Rinesi, E. (2005). *Política y tragedia. Hamlet, entre Hobbes y Maquiavelo*. Buenos Aires: Colihue.
- Rivera, J. (1997). *Comunicación, medios y cultura: líneas de investigación en la Argentina: 1986-1996*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata
- Sain, M. (2007). *Notas de ciencia política. Esbozo de una sistemática social de la política*. Bernal: Universidad Nacional de Quilmes Editorial
- Saintout, F. (2003). La nominación del campo de estudios de la comunicación. Notas para reconstruir un proceso de institucionalización. En Saintout, F. (Editora) y VV. AA (2003) *Abrir la comunicación. Tradición y movimiento en el campo académico*. La Plata: EPC
- Schmucler, H. (1984). Un proyecto de comunicación/cultura. En *Revista de Comunicación y Cultura*.
- Schmucler, H. y Mata, M. (1992). *Política y comunicación. ¿Hay un lugar para la política en la cultura mediática?* Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba / Catálogos
- Schvarstein, L. (1992). *Psicología social en las organizaciones*. Buenos Aires: Paidós.

- Sennett, R. (2000). *La corrosión del carácter. Las consecuencias personales del trabajo en el nuevo capitalismo*. Barcelona: Editorial Anagrama
- Sousa Santos de, B. (S/F). *Introducción: Las Epitemologías del Sur*. Ponencia
- Southwell, M. (2013). Treinta años de reformas educativas. En *La Educación en debate*. Suplemento UNIFE, N° 11, Buenos Aires
- Svampa, M. (2013). Tras las lecturas y las huellas de diciembre de 2001. En *La grieta. Política, economía y cultura después de 2001*. (pp. 21-23). Buenos Aires: Biblos
- ----- (2005). *La sociedad excluyente. La Argentina bajo el signo neoliberal*. Buenos Aires: Taurus.
- Tedesco, J. C. (2003). El rol del Estado en la educación. En *Educación y sociedad en la Argentina (1880-1945)*. Buenos Aires: Siglo XIX Editores
- Thompson, E. (1989). *Making of the English Working Class*. EE.UU: Vintage Books
- ----- (1989). La formación de la clase obrera en Inglaterra. En Grau, E. (trad.) *Prefacio*, pp.13-18. Barcelona: Crítica. Recuperado de http://www.perio.unlp.edu.ar/catedras/system/files/thompson._prefacio._la_formacion_de_la_clase_obrera_en_ingles.pdf
- Uranga, W. (2016). *Conocer, transformar, comunicar*. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Editora Patria Grande
- VV.AA (2018). *Inclusión digital educativa: la implementación del PNIDE en escuelas bonaerenses*. La Plata: Facultad de Periodismo y Comunicación Social. Universidad Nacional de La Plata.
- Waldman, G. (1989). *Melancolía y Utopía. La reflexión de la Escuela de Frankfurt sobre la crisis de la cultura*. Xochimilco: UAM

- Weber, M. (2002). *Economía y sociedad. Esbozo de sociología comprensiva*. España: Fondo de Cultura Económica.
- Williams, R. (2003). *La larga Revolución*. Argentina: Nueva Visión.
- ----- (2000). *Marxismo y Literatura*. Barcelona: Ediciones Península.
- Wolff, M. (1987). Contextos y paradigmas en la investigación sobre los media. En *La investigación de la comunicación de masas*. Barcelona: Paidós.
- Žižek, S. (2016). *En defensa de la intolerancia*. Buenos Aires: Drama Editorial.

Normativa y documentos de gestión

- Ley de Educación Nacional N° 26.206. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/120000-124999/123542/texact.htm>
- Ley Federal de Educación N° 24.205. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/15000-19999/17009/texact.htm>
- Ley de Financiamiento Educativo N° 26.075. Recuperada de <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/112976/norma.htm>
- Ley de Educación Común N°1420. Recuperada de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/5421.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2015). *La Política Educativa Nacional 2003-2015. Inclusión y mejores aprendizajes para la igualdad educativa*.
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). Serie Normativas. 5. *Modalidad Educación Artística. Resolución CFE 135/11. Núcleos de Aprendizajes Prioritarios para Segundo Ciclo de Educación Primaria y Séptimo año de Educación Primaria /*

Primer año de Educación Secundaria. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar:8080/dspace/bitstream/handle/123456789/110046/ARTE%20Resol%20135%20web.pdf?sequence=1>

- Ministerio de Educación de la Nación (2013). Serie Normativas. 4. *Modalidad Educación Artística. Resolución CFE 179/12. Anexo 1 a 5. Resolución CFE 192/12. Marcos de Referencia para la Secundaria de Arte. Artes Audiovisuales.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110045/ARTE%20Resol%20179-192%20web.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). Serie Normativas. 3. *Modalidad Educación Artística. Resolución CFE 141/11. Anexo 2. Resolución CFE 180/12. Anexo 3.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110043/art%20Resol%20141-180%20web.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación de la Nación (2013). Serie Normativas. 2. *Modalidad Educación Artística. Resolución CFE 120/10. Anexo 1. Anexo 2.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación. Recuperado de <http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/110044/ARt%20resol%20120%20web.pdf?sequence=1>
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. Resolución N°111/10. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/normas/14862.pdf>
- Ministerio de Educación de la Nación (2012). *Plan Nacional de Educación Obligatoria y Formación Docente 2012-2016.* Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología de la Nación (2007). Documento *Ley de Educación Nacional N° 26.206. Hacia una Educación de calidad para una sociedad más justa*. Inv. 030239; Foll. 34/35, Libro 3.
- Ministerio de Educación de la Nación. Consejo Federal de Educación. *Pacto Federal Educativo*. Recuperado de http://www.me.gov.ar/consejo/cf_pacto.html
- Ministerio de Educación de la Nación. *Revista El Monitor*. Recuperado de: http://repositorio.educacion.gov.ar/dspace/bitstream/handle/123456789/99617/Monitor_12040.pdf?sequence=1

Videografía

- Canal Encuentro. Historia de las Leyes Educativas en Argentina. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Kz8M6WKkcY>
- Forster, R. (2018). Ciclo de charlas *Cultura y Política en la era neoliberal*. Universidad Nacional de Quilmes. Secretaría de Posgrado. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=wXp7VI89Vns>
- González, H. (2018). *Ciclo de Charlas: Cultura y Política en la era neoliberal*. Secretaría de Posgrado. Universidad Nacional de Quilmes. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=6QRMICgwNaY>
- Kaufman, A. (2018). Ciclo de charlas *Cultura y Política en la era neoliberal*. Universidad Nacional de Quilmes. Secretaría de Posgrado. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=yYRenGD2FIc>
- Rinesi, E. (2018). Ciclo de charlas *Cultura y Política en la era neoliberal*. Universidad Nacional de Quilmes. Secretaría de Posgrado. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=8xy5yXbWtZY>